

УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 2
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

№ 2

2023



UKRAINIAN
EDUCATIONAL
JOURNAL

*Фахове періодичне видання
Інституту педагогіки
НАПН України*



Київ – 2023



З М І С Т

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВІТЧИЗНЯНІ ПЕРСПЕКТИВИ В ОСВІТІ

*Олена Локшина, Аліна Джурило,
Оксана Максименко, Оксана Шпарик*
ДО ПИТАННЯ ПРО НАВЧАЛЬНІ ВТРАТИ:
ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ КОНЦЕПТ У СУЧАСНОМУ
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ..... 6

Mona Saleh Alanazi
AN ANALYSIS OF SMARTPHONE DEPENDENCE
AND USE AMONG STUDENTS WITH LEARNING
DISABILITY: A STUDY OF SAUDI ARABIA..... 19

Kateryna Shykhnenko
THE SCIENTIFIC WORK DOMAIN IN THE US
UNIVERSITY MANAGEMENT STRUCTURE 30

АКТУАЛЬНІ ТЕОРІЇ – ЕФЕКТИВНА ПРАКТИКА

Тамара Пушкарьова
АНАЛІЗ ПОНЯТЬ «ХОЛОДИНАМІКА» ТА
«ХОЛОДИДАКТИКА» У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ
ПАРАДИГМИ ОСВІТИ..... 41

Mogbel Aid K Alenizi
ASSESSING THE ROLE OF EMOTIONAL
REGULATION PROCESSES, COGNITIVE FLEXIBILITY
AND INTOLERANCE OF UNCERTAINTY:
A CASE OF UNDERGRADUATE STUDENTS
OF SAUDI ARABIA 49

Олена Пометун
НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ Й ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ
ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ
Й ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УЧНІВ
В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПОВОЄННОГО
РОЗВИТКУ УКРАЇНИ..... 62



Людмила Величко

ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ У ЗМІСТІ НАВЧАННЯ ХІМІЇ
В КОНТЕКСТІ ВОЄННОГО СТАНУ 73

Юрій Мельник

ДІАГНОСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕАЛІЗАЦІЇ
ПРИКЛАДНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ШКІЛЬНОЇ
ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ 84

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ: ІДЕЇ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

Тетяна Лукіна

ВПЛИВ ПОСАДОВОГО СТАТУСУ КЕРІВНИКА
ШКОЛИ НА ОБ'ЄКТИВНІСТЬ ОЦІНЮВАННЯ
НИМ ОСВІТНІХ ТА УПРАВЛІНСЬКИХ ПРОЦЕСІВ
У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ 94

Олена Фідкевич, Валентина Снегірєва

СКАФОЛДІНГ У СИСТЕМІ МЕТОДІВ
БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ 107

Данило Зварич

ОСНОВНІ ТЕОРЕТИЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ТА ПРИНЦИПИ
СИСТЕМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ 115

МЕТОДИКА, ДОСВІД, РЕЗУЛЬТАТИ

Наталя Богданець-Білокаленко, Людмила Давидюк

ГЕНЕЗА ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ
МОВИ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ МОВАМИ НАВЧАННЯ
НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В УМОВАХ
БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ: ІСТОРІЯ ПИТАННЯ,
СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ 125

Людмила Сарнавська

ДІАЛЕКТИЧНА ЄДНІСТЬ КОУЧИНГУ ТА ЦИФРОВИХ
ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАПОРУКА ЯКІСНОГО НАВЧАННЯ
(на прикладі ВСП «Київський фаховий коледж міського
господарства Таврійського національного університету
ім. В.І. Вернадського») 137

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 № 6 від 29.05.2023**

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.,

Леонід Оршанський, Ярослав Матвісів, Володимир Ясеницький, Володимир Урсу
МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ
КОНСТРУКТОРСЬКО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ..... 147

Лариса Савченко
РОЗВИТОК ЦІННІСНИХ АСПЕКТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО
ЛІДЕРСТВА У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 156

Ірина Буряк-Габрись
ВОЛОНТЕРСТВО ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ
ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ
(з досвіду роботи) 162

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>



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

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

Аліна Джурило – кандидат педагогічних наук, доцент, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна; завідувач лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійної освіти НАПН України, м. Київ, Україна.

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

✉ dzhurylo.ap@gmail.com

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



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

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

✉ osmaksku@ukr.net

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

Оксана Шпарик – кандидат педагогічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна; старший науковий співробітник науково-організаційний відділу апарату Президії Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна.

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

✉ shparyk.o@gmail.com

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



УДК 37.014.09:355.01

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-6-18>

ДО ПИТАННЯ ПРО НАВЧАЛЬНІ ВТРАТИ: ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ КОНЦЕПТ У СУЧАСНОМУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Анотація. Статтю присвячено аналізу сутнісних характеристик реалії втрат у навчанні крізь призму досліджень у вітчизняному та міжнародному просторах. З'ясовано, що повномасштабна війна РФ проти України загострила проблему навчальних втрат учнів, що і так інтенсифікувалася внаслідок пандемії COVID-19. Проведено аналіз сучасних досліджень з проблематики навчальних втрат українських (Державна служба якості освіти України, Український центр оцінювання якості освіти, центр Cedoss, Міжнародний фонд «Відродження») та міжнародних (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Світовий банк) організацій. З'ясовано, що в англійськомовному просторі для позначення реалії втрат, що пов'язані з освітнім процесом, переважно використовується термін «learning losses», що українською мовою доречніше інтерпретувати як навчальні втрати. Визначено, що під цим поняттям зарубіжні дослідники розуміють зниження рівня знань і навичок учнів. Встановлено два типи навчальних втрат, а саме «забування» (втрата раніше набутого знання під час навчання) та «втрачене» навчання (очікуване навчання, яке не відбулося/не відбувається з причин неможливості забезпечити очне навчання). Здійснено порівняльний аналіз суміжних з навчальними втратами понять, а саме: навчальна прогалина/розрив, прогалина/розрив у досягненнях, прогалина/розрив у можливостях, незавершене навчання. Зроблено висновок, що в Україні освітні і навчальні втрати є комплексними, і охоплюють окрім типових (сезонних перерв у навчанні в рамках формальної освіти (літні канікули), відсутність на заняттях, неефективне викладання, незаплановане призупинення навчального процесу впродовж тривалого часу через пандемію COVID-19), втрати, що викликані воєнними діями (руйнування, пошкодження, закриття, переміщення навчальних закладів, відсутність електроенергії та інтернету, недостатність навчально-методичного забезпечення, психологічні травми). Навчальні втрати притаманні також учням поза межами України, що спричинено недостатнім рівнем володіння мовою країни перебування, і як наслідок – неефективною інтеграцією в навчальний процес. Все вищезазначене вимагає осмислення та пошуків спільного бачення освітніх і навчальних втрат з метою розроблення інструментів їх вимірювання з урахуванням міжнародного бачення та механізмів їх подолання.

Ключові слова: освітній процес, навчальна (освітня) втрата, навчальна прогалина (розрив), прогалина (розрив) у досягненнях, прогалина (розрив) у можливостях, незавершене навчання.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна РФ проти України, розпочата 24 лютого 2022 р., спричинила людські втрати, у тому числі дітей, значні руйнування інфраструктури, у тому числі й освітньої, міграцію населення. Станом на травень 2023 р. за даними Офісу Генерального прокурора України загинуло 478 та поранено 963 дитини (Офіс Генпрокурора, 2023). За інформацією Міністерства освіти і науки України 3223 закладів освіти постраждали від бомбардувань та обстрілів, 276 з них зруйновано повністю (МОН України, 2023а). Частина учасників освітнього процесу була змушена тимчасово переїхати у безпечніші регіони України або виїхати за її межі. За кордоном продовжують перебувати близько 505 тис. учнів та 12,5 тис. педагогічних працівників (МОН України, 2023б).

Ці та інші виклики війни призводять до погіршення доступу дітей до якісної освіти учнів та втрат у навчанні. Оцінюючи навчальні втрати в Україні, Angrist, Djankov, Goldberg & Patrinos стверджують, що до пандемії COVID-19 та російського вторгнення за результатами отриманих

балів в рамках Програми міжнародного оцінювання учнів PISA Україна не поступалася своїм регіональним сусідам у Східній Європі, включно з Болгарією та Хорватією. Тривале закриття шкіл погіршує ситуацію з навчанням. Через COVID-19 школи в Україні були закриті протягом 31 тижня, або близько 7,75 місяців. Навчальні втрати, пов'язані із закриттям шкіл такої тривалості, за оцінками становлять близько 20 балів, виходячи з середніх показників ОЕСР щодо навчання за рік. Дослідники додають ще два місяці через повномасштабну війну РФ проти України, що була розпочата 24 лютого 2022 р. Розрахунок засвідчує, що навчальні втрати в Україні можуть становити понад один рік через поєднання тривалого закриття шкіл у зв'язку з пандемією та війною. Оцінка результатів навчання через таку тривалість закриття шкіл може знизитися з 481 до приблизно 451 бала в рамках PISA. Це є нижчим, ніж у країнах Європи з найнижчими показниками – у Молдові та Вірменії. Значним, підкреслюють автори, може бути і довгостроковий ефект, оскільки майбутні втрати доходів цих учнів у дорослому віці можуть становити понад 10% на рік у розрахунку на одного учня (Angrist et al., 2022).

Очевидно, що повномасштабна війна РФ проти України загострила проблему втрат у навчанні учнів. Аналіз напрацювань освітянської спільноти з цієї проблеми стане внеском у загальнонаціональну дискусію у цій площині.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність проблеми зниження рівня знань учнів засвідчує 8320 000 досліджень на цю тематику при пошуку в системі Google Scholar (Google Академія, n.d). Зважаючи на багатоаспектність проблеми серед напрямів досліджень вбачаємо необхідним виокремити:

- дослідження навчальних втрат в аспекті глобальних викликів сучасності (Ahlgren et al., 2023; World Bank Group, 2022; Angrist et al., 2022; UNESCO/UNICEF/World Bank, 2021; Blaskó et al., 2021; Hanushek & Woessmann, 2020; Cerna, 2019; European Council, 2018; de Wal Pastoor, 2016; Локшина, Глушко et al., 2022; Локшина (Ред.) et al., 2022; Локшина, Джурило et al., 2022)
- дослідження з проблеми термінологічного поля навчальних втрат (The Glossary of Education Reform, 2013a; World Bank Group, 2021b; Law Insider, n.d.; Ferrier, 2021; Dorn et al., 2021; The Glossary of Education Reform, 2013b; The Glossary of Education Reform, 2013c).
- дослідження з проблеми факторів / причин виникнення навчальних втрат (World Bank Group, 2021b; Sparks, 2021; Kuhfeld & Tarasawa, 2020; World Bank Group, 2021a; Hanushek & Woessmann, 2020; Топузов, Головка & Локшина, 2023; McClain et al., 2021; Lokshyna & Topuzov, 2021).
- дослідження з проблеми мінімізації/компенсації навчальних втрат (Топузов, Головка & Локшина, 2023; Chandra et al. 2021; National School Boards Association, n.d.; UNESCO, 2021).

Сьогодні проблема навчальних втрат є надважливою для українців, яким надано притулок в країнах ЄС (ООНА, 2023; Cerna & McBrien, 2022; Council of Europe, 2022; Erasmus+/School Education Gateway, 2022a; Erasmus+/School Education Gateway, 2022b; Erasmus+/School Education Gateway, 2022c; European Commission, 2022a; European Commission, 2022b; European Commission, 2022d; European Commission/EECEA, 2022; European Commission/Eurydice, 2022; European Council, 2022a; European Council, 2022b; Mizzy, 2022; Morrice, 2022; OECD, 2022a; OECD, 2022b; UNESCO, 2022a; UNESCO, 2022b; UNHCR, 2022; Lavrysh et al., 2022).

Отже, проблема навчальних втрат широко вивчається, дискутується, діагностується та прогнозується у науковому просторі в контексті сучасних глобальних, регіональних, національних викликів, які мають стійкі та/чи епізодичні впливи.

Метою цього дослідження є аналіз сутніх характеристик реалії втрат у навчанні крізь призму дослідницьких ініціатив в українському та міжнародному науково-педагогічному просторі.

Виклад основного матеріалу. Влада, наукова спільнота і громадськість України розпочали дискусію проблеми втрат українських учнів у навчанні з метою ґрунтовного дослідження та пошуку оптимальних механізмів її подолання. Важливим вбачається осмислення термінологічного концепту цієї реалії.

У Дослідженні якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2022/2023 (2023) Державної служба якості України використовується комплекс термінів, що є складовими освітніх втрат:

- втрата в освітньому процесі, яка пов'язується зі зміною форми здобуття освіти, переведення закладів з очного на дистанційне та змішане навчання, нестабільними умовами організації освітнього процесу (повітряні тривоги, відключення електроенергії, перебої з інтернетом);
- втрата у навчальному часі: коли заклад освіти не має змоги проводити освітній процес, а учні/учениці – долучатися до нього, що призводить до пропущених навчальних занять учнями. Окрім того, йдеться про самостійну роботу учнів;
- навчальна втрата, які пов'язується з результати навчання учнів (Державна служба якості освіти України, 2023).

У дослідженні «Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки та шляхи подолання» (2023) Українського центру оцінювання якості освіти за результатами аналізу англomовної термінології констатовано використання науковцями та освітянами зарубіжжя широкого спектру термінів/термінологізованих одиниць, які визначають навчальні втрати: *learning loss, learning losses, lost of learning, losses in learning, loss of learning, lost learning, schooling lost, school loss, instructional loss, lost instructional time*.

Автори дослідження підкреслюють, що більшість зарубіжних дослідників, ведучи мову про освітні втрати, зосереджують увагу на втратах у навчанні (*learning losses*), що пов'язані з когнітивними навичками учнів, прогалинами у знаннях, недосягненням учнівством очікуваних результатів навчання, що визначені освітніми програмами.

У дослідженні узагальнено формати трактування навчальних втрат у зарубіжному освітньому просторі:

- втрата знань і навичок або відхилення в академічному прогресі учня, що найчастіше пов'язано з перервою у формальній освіті, пропусками занять тощо;
- втрата здобутих раніше знань, коли учні, які досягли певного прогресу в навчанні, погіршують свою успішність. Найчастіше це пов'язано з тимчасовою (нетривалою) перервою у формальній освіті, наприклад, літніми канікулами;
- різниця між тим, чого навчився учень, тобто досягнутим ним академічним прогресом, і тим, чого учень мав би навчитися на певному етапі свого навчання, наприклад, у певному віці, на рівні певного класу тощо.

Автори дослідження визначають навчальні втрати як будь-які втрати знань, умінь, навичок та/або уповільнення чи переривання академічного прогресу через паузи в навчанні конкретного учня (Бичко та Терещенко, 2023).

У дослідженні «Війна та освіта: як рік повномасштабного вторгнення вплинув на українські школи» (2023), яке реалізовано аналітичним центром Cedos у співпраці з Міжнародним фондом «Відродження», освітні втрати розглядаються у контексті:

- людських втрат: загибелі вчителів/вчительок, учнів/учениць та батьків;
- втрат в освітній інфраструктурі: пошкодження/руйнування закладів освіти;
- втрат в освітньому середовищі (меблі, техніка, навчальне приладдя тощо);
- втрат навчального часу/втрат часу навчання (втрат днів навчання): вимушені канікули; втрачання можливості навчатися під час окупації або в процесі вимушеної зміни місця проживання; позбавлення можливості навчатися через повітряні тривоги та загрози артилерійського обстрілу, відключення електроенергії, проблем з мобільним зв'язком та інтернетом тощо, тобто неможливості продовжувати навчальний процес.

Освітні втрати або втрати у навчанні трактуються як прогалини, специфічні або загальні втрати у знаннях і навичках, які виникають в учнівства внаслідок перерв і непослідовностей у навчанні, у порівнянні зі стандартами освіти та очікуваними результатами навчання (Когут та ін., 2023).

У дослідженні «Подолання освітніх втрат з української мови і літератури в 5–11 класах. Методичні рекомендації. Приклади уроків» (2023), яке підготовлено за підтримки Міжнародного

фонду «Відродження» у межах проєкту «КЛУБ НУШ: формування та зміцнення спільноти амбасадорів реформи НУШ», освітня (навчальна) втрата (learning loss) визначається (з посиланням на Т. Вакуленко, директорку Українського центру оцінювання якості освіти) як будь-яка втрата знань, умінь, навичок і/або уповільнення чи переривання академічного прогресу через великі прогалини або паузи в навчанні конкретного учня. Вона може бути спричинена: пропусками занять, неефективним викладанням, плановими перервами в освітньому процесі (канікули), незапланованими перервами в навчанні, пов'язаними із соціальними кризами, природними катаклізмами тощо (Коберник та Звисяцьківська, 2023).

Пошук наукових публікацій з проблеми втрат, які стосуються освіти, у пошуковій системі Google Scholar та через пошуковий сервіс Google засвідчує, що в англomовному просторі домінантним є термін *learning loss*, який перекладається на українську як *навчальна втрата*.

Тлумачними словниками «втрата» визначається як:

- факт того, що особа більше не має чогось або має менше, ніж раніше (Collins English Dictionary, 2023);
- стан позбавлення або відсутності чогось, що хтось мав (Definition of loss, n.d.).

На рівні тлумачних словників «навчальна втрата» визначається як:

- будь-яка специфічна або загальна втрата знань і навичок чи регрес у навчанні, найчастіше через тривалі прогалини або перерви в навчанні учня (The Glossary of Education Reform, 2013a);
- загальна або специфічна втрата знань або навичок через тривалу прогалину або перерву у звичайній освітній програмі учня (Law Insider, n.d.).

Провідні міжнародні організації – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Світовий банк трактують навчальні втрати як будь-які втрати знань або навичок та/або уповільнення чи переривання академічного прогресу, найчастіше через тривалі пропуски або перерви у навчанні учня (World Bank Group, 2021b).

Отже, у зарубіжжі термін *навчальна втрата* використовується для констатації зниження рівня знань і навичок учнів. Дослідники пишуть про два основні типи освітніх втрат – забування, яке позначає втрати раніше набутого знання під час навчання, та «втрачене» навчання, що означає очікуване навчання, яке не відбулося/ не відбувається, оскільки школи були закриті для очного навчання. Для оцінки «втраченого» навчання дослідники оцінюють фактичне навчання, використовуючи емпіричні дані, такі, як рівні досягнення попередніх когорт у навчанні, тоді як інші використовують нормативні критерії, такі як очікування на рівні класу (World Bank Group, 2021b).

Традиційно навчальні втрати асоціювалися міжнародною спільнотою з сезонними, передусім, літніми канікулами. Сезонні навчальні втрати трактуються як зниження рівня академічної успішності учнів, зокрема літні освітні втрати вимірюються зниженням рівня академічної успішності на два-три місяці назад (Kuhfeld & Tarasawa, 2020).

Варто зазначити, що поширеним серед дослідників є використання терміну «навчальна втрата» для позначення передусім:

- втрати у знаннях/навичках з читання і математики (Ferrier, 2021);
- втрати навичок грамотності та лічби, коли учні перебувають поза межами формального навчального закладу протягом тривалого періоду часу (Ferrier, 2021).

Водночас, необхідно звернути увагу на активізацію дискусії щодо важливості розширення традиційної практики вимірювання навчальних втрат за допомогою тестування рівня володіння учнями знаннями/навичками з мови і математики та ігнорування інших шкільних предметів. Y. Zhao наголошує, що освіта має багато результатів, які можуть бути короткостроковими чи довгостроковими, когнітивними і некогнітивними, навчальними і виховними. Короткострокові, когнітивні та навчальні результати не обов'язково безпосередньо перетворюються на довгострокові, некогнітивні та освітні результати. Часто виявляється, що результати тестування мають негативну кореляцію з благополуччям учнів. Також було виявлено, що тестові бали можуть мати негативну кореляцію з економічним розвитком та підприємницькою впевненістю і діяльністю. Результати тестів не завжди добре передбачають майбутній успіх людини, і некогнітивні нави-

чки можуть відігравати вагомішу роль, ніж когнітивні. Деякі результати тестів засвідчують успіхи, які є продуктивними лише в короткостроковій перспективі, тоді як невдачі можуть виявитися більш продуктивними в довгостроковій перспективі (Zhao, 2021).

Для відображення реалій освіти в умовах COVID-19 до використання запропоновано також термін «незавершене навчання» (unfinished learning), який наразі не є широко використовуваним. «Незавершене навчання» позначає ситуацію, коли учні не завершили курс навчання, який вони мали б завершити за навчальний рік. Незавершене навчання охоплює широкий спектр ситуацій: призупинення навчання, що спричиняє втрату учнями знань/умінь, якими вони володіли до цього; отримання меншого обсягу знань/умінь, ніж передбачено освітніми стандартами за навчальний рік; отримання меншого обсягу знань/умінь, що є необхідними для успішного навчання у подальшому після закінчення школи та на ринку праці (Dorn et al., 2021).

Термінами, які також використовуються у межах проблеми навчальних втрат, є:

- навчальна прогалина/розрив (learning gap) – різниця між тим, чого навчився учень, тобто його академічним прогресом, і тим, що очікувалося від учня на певному етапі навчання, наприклад, у певному віці або класі (The Glossary of Education Reform, 2013b);
- прогалина/розрив у досягненнях (achievement gap) означає будь-яку значну і стійку різницю в академічній успішності або освітніх досягненнях між різними групами учнів, наприклад, між білими учнями і представниками меншин, або учнями з домогосподарств з високим і низьким рівнем доходу (The Glossary of Education Reform, 2013c);
- прогалина/розрив у можливостях (opportunity gap) стосується ресурсів – нерівний або несправедливий розподіл ресурсів і можливостей.

Розрив/прогалина у досягненні стосується результатів (outputs) – нерівного або несправедливого розподілу освітніх результатів і переваг, тоді як розрив/прогалина у можливостях стосується ресурсів/внеску (inputs) – нерівного або несправедливого розподілу ресурсів і можливостей. Розрив/прогалина у навчанні стосується відносної успішності учнів, йдеться про розбіжність між тим, що учні фактично засвоїли, і тим, що вони повинні були засвоїти в певному віці або на певному рівні навчання (The Glossary of Education Reform, 2013c).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Традиційно навчальні втрати асоціювалися міжнародною спільнотою з сезонними, передусім, літніми канікулами, перервами у навчанні у межах формальної освіти, відсутністю на заняттях, неефективним викладанням. Пандемія COVID-19 актуалізувала розгляд навчальних втрат крізь призму глобальних суспільних потрясінь та надзвичайних подій, які спричиняють незаплановане призупинення навчального процесу впродовж тривалого часу.

В Україні концепт навчальних втрат набув комплексності. Навчальні втрати під час війни спричинені не лише закриттям шкіл на певний період часу, а й їх переміщенням внаслідок руйнування/пошкодження/окупації, нестабільністю онлайн навчання через вимкнення електрики та інтернету внаслідок бомбардувань та обстрілів, відсутністю/недостатністю навчально-методичного забезпечення, психологічними травмами учнів і педагогів тощо. Втрати у навчанні спостерігаються також і в українських учнів, які навчаються у школах країн, що надали їм притулок. Незнання/погане володіння мовою країни перебування, наслідком чого є неефективна/повільна інтеграція до навчального процесу, часто відсутність можливості занять онлайн в українській школі, є неповним переліком викликів, що призводять до навчальних втрат українських учнів за кордоном (ООНА, 2023).

Тому проблема навчальних втрат в Україні під час війни є складовою та результатом комплексу втрат усієї системи національної освіти, що охоплюють людські втрати, втрати освітньої інфраструктури, освітнього середовища, навчального часу тощо. Зазначене пріоритетне осмислення та віднайдення гармонізованої позиції щодо термінологічних концептів освітніх і навчальних втрат. Це є важливим кроком для розроблення як інструментів вимірювання навчальних втрат з урахуванням міжнародного бачення врахування когнітивних та некогнітивних освітніх результатів, так механізмів їх подолання, що може бути перспективою для подальших досліджень.

Використані джерела

- Бичко, Г., Терещенко, В. (2023). *Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки та шляхи подолання*. Український центр оцінювання якості освіти. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses_Ukraine.pdf
- Державна служба якості освіти України. (2023). *Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2022/2023 навчальному році*. <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2023/04/yakist-osvity-v-umovah-viyny-web-3.pdf>
- Коберник, І., Звизняцьківська, З. (Упоряд.). (2023). *Подолання освітніх втрат з української мови і літератури в 5–11 класах. Методичні рекомендації. Приклади уроків*. Міжнародний фонд «Відродження», КЛУБ НУШ. <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Buklet-22Podolannya-osvitnih-vtrat22-2.pdf>
- Когут, І., Нікуліна, О., Сирбу, О., Жерьобкіна, Т., Назаренко, Ю. (2023). *Війна та освіта: Як рік повномасштабного вторгнення вплинув на українські школи*. Cedos, International Renaissance Foundation. https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/ua-saved_overview-report-2022-web.pdf
- 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*. Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-614-8-2022-55>
- Локшина, О., Глушко, О., Джурило, А., Кравченко, С., Максименко, О., Нікольська, Н., & Шпарик, О. (2022). Організація освіти в умовах війни: рекомендації міжнародних організацій. *Український Педагогічний журнал*, (2), 5–18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-5-18>
- Локшина, О., Джурило, А., Нікольська, Н., & Шпарик, О. (2022). Підтримка України науковою спільнотою світу. *Український Педагогічний журнал*, (1), 7–17. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-7-17>
- МОН України. (2023a). *Освіта під загрозою*. <https://saveschools.in.ua/>
- МОН України. (2023b). *Перехідна книга Міністерства освіти і науки України*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2023/03/21/Transition.book.2023.pdf>
- Офіс Генпрокурора. (2023, 4 травня). *Ювенальні прокурори: 478 дітей загинуло в Україні внаслідок збройної агресії РФ*. <https://www.gp.gov.ua/ua/posts/yuvenalni-prokurori-478-ditei-zaginulo-v-ukrayini-vnaslidok-zbroinoyi-agresiyi-rf-3>
- Топузов, О., Головка, М., & Локшина, О. (2023). Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український Педагогічний журнал*, (1), 5–13. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13>
- Ahlgren, E., Azevedo, J. P., Bergmann, J., Brossard, M., Chang, G. C., Chakroun, B., Cloutier, M., Mizunoya, S., Reuge, N., & Rogers, H. (2023, May 5). The global education crisis – even more severe than previously estimated. *World Bank Blogs*. <https://blogs.worldbank.org/education/global-education-crisis-even-more-severe-previously-estimated>
- Angrist, N., Djankov, S., Goldberg, P. & Patrinos, H. (2022). The loss of human capital in Ukraine. In L. Garicano, D. Rohner, Weder, B. di Mauro (Eds.), *Global economic consequences of the war in Ukraine: Sanctions, supply chains and sustainability* (pp. 169–174). CEPR Press. https://cepr.org/system/files/publication-files/172987-global_economic_consequences_of_the_war_in_ukraine_sanctions_supply_chains_and_sustainability.pdf
- Blaskó, Z., da Costa, P., Schnepf, S. V. (2021, April). *Learning Loss and Educational Inequalities in Europe: Mapping the Potential Consequences of the COVID-19 Crisis*. IZA Institute of Labor Economics. <https://www.iza.org/publications/dp/14298/learning-loss-and-educational-inequalities-in-europe-mapping-the-potential-consequences-of-the-covid-19-crisis>
- Cerna, L. (2019). *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/a3251a00-en>
- Cerna, L., McBrien, J. (2022, April 8). *Supporting Ukrainian refugee students*. <https://oecdeditoday.com/supporting-refugee-students-ukraine/>
- Chandra S., Hill H., Kothari T., McBride L., Vaduganathan N. (2021, June 03). *Closing the Digital Divide in US Education – for Good. Related expertise: Education, K-12 Education*. The BCG Web. <https://www.bcg.com/publications/2021/digital-access-in-united-states-education>
- Collins English Dictionary. (2023, May 7). Loss definition and meaning. In *Collins Dictionaries*. Retrieved May 7, 2023, from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/loss>

- Council of Europe. (2022). *Council of Europe tools to help those providing language support to children arriving from Ukraine*. <https://www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-refugees/language-support-to-children>
- de Wal Pastoor, L. (2016). Rethinking Refugee Education: Principles, Policies and Practice from a European Perspective. In *Annual Review of Comparative and International Education 2016, International Perspectives on Education and Society* (pp. 107–116). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/s1479-36792016000030009>
- Definition of loss. (n.d.). In *www.dictionary.com*. Retrieved May 7, 2023, from <https://www.dictionary.com/browse/loss>
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2021, July 27). *COVID-19 and education: The lingering effects of unfinished learning*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/covid-19-and-education-the-lingering-effects-of-unfinished-learning>
- Erasmus+/School Education Gateway. (2022a). *Education and support for Ukrainian refugees*. Europe's online platform for school education. <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/latest/news/education-support-ua-refugees.htm>
- Erasmus+/School Education Gateway. (2022b). *Recognition of qualifications of Ukrainian school pupils*. Europe's online platform for school education. <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/latest/news/recognition-qualifications-ua.htm>
- Erasmus+/School Education Gateway. (2022c). *Supporting the inclusion of displaced children from Ukraine in education: considerations, key principles and practices for the school year 2022–2023*. Europe's online platform for school education. <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/publications/practical-manual-on-refugees.htm>
- European Commission. (2022a). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Welcoming those fleeing war in Ukraine: Ready Europe to meet the needs*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52022DC 0131>
- European Commission. (2022b). *Policy guidance on supporting inclusion of Ukrainian refugees in education*. https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/files/news/Policy_guidance_Ukraine_schools.pdf
- European Commission. (2022d). *Supporting the inclusion of displaced children from Ukraine in education: Considerations, key principles and practices for the school year 2022–2023*. <https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/files/SWD-2022-185-inclusion-displaced-children-Ukraine-in-education.pdf>
- European Commission/EECEA. (2022). *Supporting refugee learners from Ukraine in schools in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/066388>
- European Commission/Eurydice. (2022). *How Member States are supporting Ukrainian refugee learners: Eurydice reports review policies and measures*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/how-member-states-are-supporting-ukrainian-refugee-learners-eurydice-reports-review-policies>
- European Council. (2018). *Council conclusions of 26 November 2018 on education in emergencies and protracted crises*. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14719-2018-INIT/en/pdf>
- European Council. (2022a). Council implementing decision (EU) 2022/382 of 4 march 2022 establishing the existence of a mass influx of displaced persons from Ukraine within the meaning of article 5 of directive 2001/55/ec, and having the effect of introducing temporary protection. *OJ, L 71*, 1–6. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3A0AJ.L_.2022.071.01.0001.01.ENG&toc=OJ%3AL%3A2022%3A071%3ATOC
- European Council. (2022b). *Joint statement by the members of the European Council*. The official website of the Council of the EU and the European Council. <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2022/02/24/joint-statement-by-the-members-of-the-european-council-24-02-2022/>
- Ferrier, G. (2021, October 13). What is Lost Learning? *CASCAID*. Retrieved May 7, 2023, from <https://cascaid.co.uk/article/lost-learning/>
- Google Академія. (n.d). Learning loss. Retrieved May 05, 2023, from https://scholar.google.com/scholar?start=0&q=learning+loss&hl=uk&as_sdt=0,5
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2020, September). *The Economic Impacts of Learning Losses*. OECD. <https://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-covid-19-learning-losses.pdf>



- Kuhfeld, M., & Tarasawa, B. (2020, April). *The COVID-19 slide: What summer learning loss can tell us about the potential impact of school closures on student academic achievement*. https://www.nwea.org/uploads/2020/04/Collaborative-Brief_Covid19-Slide-APR-20.pdf
- Lavrysh, Yu., Lytovchenko, I., Lukianenko, V., Golub, T. (2022). Teaching during the wartime: Experience from Ukraine. *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2098714>
- Law Insider. (n.d.). Learning loss Definition. In *Law Insider*. <https://www.lawinsider.com/dictionary/learning-loss>
- Lokshyna, O. & Topuzov, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. *Perspectives in Education*, 1(39), 207–230. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.13>
- McClain, C., Vogels, E. A., Perrin, A., Sechopoulos, S., Rainie, L., & Atske, S. (2021, September 1). The Internet and the Pandemic. *Pew Research Center: Internet, Science & Tech*. <https://web.archive.org/web/20220307062655/https://www.pewresearch.org/internet/2021/09/01/the-internet-and-the-pandemic/>
- Mizzy, S. (2022). *Ukrainian children in Portugal receive children's and school books*. <https://europe-cities.com/2022/04/01/ukrainian-children-in-portugal-receive-childrens-and-school-books/>
- Morrice, L. (2022). Will the war in Ukraine be a pivotal moment for refugee education in Europe? *International Journal of Lifelong Education*, 41(3), 251–256. <https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2079260>
- National School Boards Association. (n.d.). *The Homework Gap*. <https://www.nsba.org/Advocacy/Federal-Legislative-Priorities/Homework-Gap>
- OCHA. (2023, March 2). *War in Ukraine: Attacks on schools, interrupted education and loss of learning outcomes for children in Ukraine and in host countries – Ukraine*. ReliefWeb. <https://reliefweb.int/report/ukraine/war-ukraine-attacks-schools-interrupted-education-and-loss-learning-outcomes-children-ukraine-and-host-countries>
- OECD. (2022a). *Supporting refugee students from Ukraine in host countries*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b02bcaa7-en>
- OECD. (2022b). *The Ukrainian Refugee Crisis: Support for teachers in host countries*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/546ed0a7-en>
- Sparks, S. D. (2021, February 18). Academically Speaking, the “COVID Slide” could be a lot worse than you think. *Education Week*. <https://www.edweek.org/leadership/academically-speaking-the-covid-slide-could-be-a-lot-worse-than-you-think/2020/04?cmp=soc-edit-tw>
- The Glossary of Education Reform. (2013a, August 29). *Learning Loss Definition*. <https://www.edglossary.org/learning-loss/>
- The Glossary of Education Reform. (2013b, August 29). *Learning Gap Definition*. <https://www.edglossary.org/learning-gap/>
- The Glossary of Education Reform. (2013c, December 19). *Achievement Gap Definition*. <https://www.edglossary.org/achievement-gap/>
- UNESCO. (2021). *Recovering lost learning: what can be done quickly and at scale?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377841?posInSet=1&queryId=6db53556-6918-4e37-b673-aac484773961>
- UNESCO. (2022a, March 24). *Mapping host countries' education responses to the influx of Ukrainian students*. <https://www.unesco.org/en/articles/mapping-host-countries-education-responses-influx-ukrainian-students>
- UNESCO. (2022b, March 26). *Portugal's education responses to the influx of Ukrainian students*. <https://www.unesco.org/en/articles/portugals-education-responses-influx-ukrainian-students>
- UNESCO/UNICEF/World Bank. (2021). *The state of the global education crisis: A path to recovery*. A joint UNESCO, UNICEF, and World Bank report. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/416991638768297704/pdf/The-State-of-the-Global-Education-Crisis-A-Path-to-Recovery.pdf>
- UNHCR. (2022). *Ukraine Refugee Situation*. Operational Data Portal. <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>
- World Bank Group. (2021a). *GDP, PPP (constant 2017 international \$)*. World Bank Group. Retrieved May 7, 2023, from <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.PP.KD>
- World Bank Group. (2021, December 3). *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*. World Bank Group. Retrieved May 7, 2023, from <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-state-of-the-global-education-crisis-a-path-to-recovery>

World Bank Group. (2022, September 10). Learning losses. World Bank Group. Retrieved May 7, 2023, from <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/related/WBG-LearningLosses-flier-10-09-22-e-version.pdf>

Zhao, Y. (2021). Build back better: Avoid the learning loss trap. *Prospects*, 51(4), 557–561. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09544-y>

References

Bychko, H., Tereshchenko, V. (2023). *Navchalni vtraty: sutnist, prychny, naslidky ta shliakhy podolannia. Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity*. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses_Ukraine.pdf

Derzhavna sluzhba yakosti osvity Ukrainy. (2023). *Doslidzhennia yakosti orhanizatsii osvitnoho protsesu v umovakh viiny u 2022/2023 navchalnomu rotsi*. <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2023/04/yakist-osvity-v-umovah-viiny-web-3.pdf>

Kobernyk, I., Zvyniatskivska, Z. (Uporiad.). (2023). *Podolannia osvitnikh vtrat z ukrainskoi movy i literatury v 5–11 klasakh. Metodychni rekomendatsii. Pryklady urokiv*. Mizhnarodnyi fond «Vidrozhennia», KLUB NUSH. <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Buklet-22Podolannia-osvitnikh-vtrat22-2.pdf>

Kohut, I., Nikulina, O., Syrбу, O., Zherobkina, T., Nazarenko, Yu. (2023). *Viina ta osvita: Yak rik povnomashtabnoho vtorhennia vplynuv na ukrainski shkoly*. Cedoss/International Renaissance Foundation. https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/ua-saved_overview-report-2022-web.pdf

Lokshyna, O. (Red.), Hlushko, O., Dzhurylo, A., Kravchenko, S., Maksymenko, O., Nikolska, N., & Shparyk, O. (2022). *Osvita v realiiakh viiny: oriientyry mizhnarodnoi spilnoty: ohliadove vydannia*. Pedahohichna dumka. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-614-8-2022-55>

Lokshyna, O., Hlushko, O., Dzhurylo, A., Kravchenko, S., Maksymenko, O., Nikolska, N., & Shparyk, O. (2022). Orhanizatsiia osvity v umovakh viiny: rekomendatsii mizhnarodnykh orhanizatsii. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, (2), 5–18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-5-18>

Lokshyna, O., Dzhurylo, A., Nikolska, N., & Shparyk, O. (2022). Pidtrymka Ukrainy naukovoiu spilnotoiu svitu. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, (1), 7–17. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-7-17>

MON Ukrainy. (2023a). *Osvita pid zahrozoiu*. <https://saveschools.in.ua/>

MON Ukrainy. (2023b). *Perekhidna knyha Ministerstva osvity i nauky Ukrainy*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2023/03/21/Transition.book.2023.pdf>

Ofis Henprokurora. (2023, 4 travnia). *Yuvenalni prokurory: 478 ditei zahynulo v Ukraini vnaslidok zbroinoi ahresii rf*. <https://www.gp.gov.ua/ua/posts/yuvenalni-prokurori-478-ditei-zaginulo-v-ukrayini-vnaslidok-zbroinoyi-agresiyi-rf-3>

Topuzov, O., Holovko, M., & Lokshyna, O. (2023). Osvitni vtraty v period voiennoho stanu: problemy diahnostyky ta kompensatsii. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, (1), 5–13. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13>

Ahlgren, E., Azevedo, J. P., Bergmann, J., Brossard, M., Chang, G. C., Chakroun, B., Cloutier, M., Mizunoya, S., Reuge, N., & Rogers, H. (2023, May 5). The global education crisis – even more severe than previously estimated. *World Bank Blogs*. <https://blogs.worldbank.org/education/global-education-crisis-even-more-severe-previously-estimated>

Angrist, N., Djankov, S., Goldberg, P. & Patrinos, H. (2022). The loss of human capital in Ukraine. In L. Garicano, D. Rohner, Weder, B. di Mauro (Eds.), *Global economic consequences of the war in Ukraine: Sanctions, supply chains and sustainability* (pp. 169–174). CEPR Press. https://cepr.org/system/files/publication-files/172987-global_economic_consequences_of_the_war_in_ukraine_sanctions_supply_chains_and_sustainability.pdf

Blaskó, Z., da Costa, P., Schnepf, S. V. (2021, April). *Learning Loss and Educational Inequalities in Europe: Mapping the Potential Consequences of the COVID-19 Crisis*. IZA Institute of Labor Economics. <https://www.iza.org/publications/dp/14298/learning-loss-and-educational-inequalities-in-europe-mapping-the-potential-consequences-of-the-covid-19-crisis>

Cerna, L. (2019). *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/a3251a00-en>

Cerna, L., McBrien, J. (2022, April 8). *Supporting Ukrainian refugee students*. <https://oecdeditoday.com/supporting-refugee-students-ukraine/>

- Chandra S., Hill H., Kothari T., McBride L., Vaduganathan N. (2021, June 03). *Closing the Digital Divide in US Education – for Good. Related expertise: Education, K-12 Education*. The BCG Web. <https://www.bcg.com/publications/2021/digital-access-in-united-states-education>
- Collins English Dictionary. (2023, May 7). Loss definition and meaning. In *Collins Dictionaries*. Retrieved May 7, 2023, from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/loss>
- Council of Europe. (2022). *Council of Europe tools to help those providing language support to children arriving from Ukraine*. <https://www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-refugees/language-support-to-children>
- de Wal Pastoor, L. (2016). Rethinking Refugee Education: Principles, Policies and Practice from a European Perspective. In *Annual Review of Comparative and International Education 2016, International Perspectives on Education and Society* (pp. 107–116). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/s1479-367920160000030009>
- Definition of loss. (n.d.). In *www.dictionary.com*. Retrieved May 7, 2023, from <https://www.dictionary.com/browse/loss>
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2021, July 27). *COVID-19 and education: The lingering effects of unfinished learning*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/covid-19-and-education-the-lingering-effects-of-unfinished-learning>
- Erasmus+/School Education Gateway. (2022a). *Education and support for Ukrainian refugees*. Europe's online platform for school education. <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/latest/news/education-support-ua-refugees.htm>
- Erasmus+/School Education Gateway. (2022b). *Recognition of qualifications of Ukrainian school pupils*. Europe's online platform for school education. <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/latest/news/recognition-qualifications-ua.htm>
- Erasmus+/School Education Gateway. (2022c). *Supporting the inclusion of displaced children from Ukraine in education: considerations, key principles and practices for the school year 2022–2023*. Europe's online platform for school education. <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/publications/practical-manual-on-refugees.htm>
- European Commission. (2022a). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Welcoming those fleeing war in Ukraine: Ready Europe to meet the needs*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52022DC 0131>
- European Commission. (2022b). *Policy guidance on supporting inclusion of Ukrainian refugees in education*. https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/files/news/Policy_guidance_Ukraine_schools.pdf
- European Commission. (2022d). *Supporting the inclusion of displaced children from Ukraine in education: Considerations, key principles and practices for the school year 2022–2023*. <https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/files/SWD-2022-185-inclusion-displaced-children-Ukraine-in-education.pdf>
- European Commission/EECEA. (2022). *Supporting refugee learners from Ukraine in schools in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/066388>
- European Commission/Eurydice. (2022). *How Member States are supporting Ukrainian refugee learners: Eurydice reports review policies and measures*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/how-member-states-are-supporting-ukrainian-refugee-learners-eurydice-reports-review-policies>
- European Council. (2018). *Council conclusions of 26 November 2018 on education in emergencies and protracted crises*. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14719-2018-INIT/en/pdf>
- European Council. (2022a). Council implementing decision (EU) 2022/382 of 4 march 2022 establishing the existence of a mass influx of displaced persons from Ukraine within the meaning of article 5 of directive 2001/55/ec, and having the effect of introducing temporary protection. *OJ, L 71*, 1–6. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3A0J.L_2022.071.01.0001.01.ENG&toc=OJ%3AL%3A2022%3A071%3ATOC
- European Council. (2022b). *Joint statement by the members of the European Council*. The official website of the Council of the EU and the European Council. <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2022/02/24/joint-statement-by-the-members-of-the-european-council-24-02-2022/>
- Ferrier, G. (2021, October 13). What is Lost Learning? *CASCAID*. Retrieved May 7, 2023, from <https://cascaid.co.uk/article/lost-learning/>

- Google Академія. (n.d). Learning loss. Retrieved May 05, 2023, from https://scholar.google.com/scholar?start=0&q=learning+loss&hl=uk&as_sdt=0,5
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2020, September). *The Economic Impacts of Learning Losses*. OECD. <https://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-covid-19-learning-losses.pdf>
- Kuhfeld, M., & Tarasawa, B. (2020, April). *The COVID-19 slide: What summer learning loss can tell us about the potential impact of school closures on student academic achievement*. https://www.nwea.org/uploads/2020/04/Collaborative-Brief_Covid19-Slide-APR 20.pdf
- Lavrysh, Yu., Lytovchenko, I., Lukianenko, V., Golub, T. (2022). Teaching during the wartime: Experience from Ukraine. *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2098714>
- Law Insider. (n.d.). Learning loss Definition. In *Law Insider*. <https://www.lawinsider.com/dictionary/learning-loss>
- Lokshyna, O. & Topuzov, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. *Perspectives in Education*, 1(39), 207–230. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.13>
- McClain, C., Vogels, E. A., Perrin, A., Sechopoulos, S., Rainie, L., & Atske, S. (2021, September 1). The Internet and the Pandemic. *Pew Research Center: Internet, Science & Tech*. <https://web.archive.org/web/20220307062655/https://www.pewresearch.org/internet/2021/09/01/the-internet-and-the-pandemic/>
- Mizzy, S. (2022). *Ukrainian children in Portugal receive children's and school books*. <https://europe-cities.com/2022/04/01/ukrainian-children-in-portugal-receive-childrens-and-school-books/>
- Morrice, L. (2022). Will the war in Ukraine be a pivotal moment for refugee education in Europe? *International Journal of Lifelong Education*, 41(3), 251–256. <https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2079260>
- National School Boards Association. (n.d.). *The Homework Gap*. <https://www.nsba.org/Advocacy/Federal-Legislative-Priorities/Homework-Gap>
- OCHA. (2023, March 2). *War in Ukraine: Attacks on schools, interrupted education and loss of learning outcomes for children in Ukraine and in host countries – Ukraine*. ReliefWeb. <https://reliefweb.int/report/ukraine/war-ukraine-attacks-schools-interrupted-education-and-loss-learning-outcomes-children-ukraine-and-host-countries>
- OECD. (2022a). *Supporting refugee students from Ukraine in host countries*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b02bcaa7-en>
- OECD. (2022b). *The Ukrainian Refugee Crisis: Support for teachers in host countries*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/546ed0a7-en>
- Sparks, S. D. (2021, February 18). Academically Speaking, the “COVID Slide” could be a lot worse than you think. *Education Week*. <https://www.edweek.org/leadership/academically-speaking-the-covid-slide-could-be-a-lot-worse-than-you-think/2020/04?cmp=soc-edit-tw>
- The Glossary of Education Reform. (2013a, August 29). *Learning Loss Definition*. <https://www.edglossary.org/learning-loss/>
- The Glossary of Education Reform. (2013b, August 29). *Learning Gap Definition*. <https://www.edglossary.org/learning-gap/>
- The Glossary of Education Reform. (2013c, December 19). *Achievement Gap Definition*. <https://www.edglossary.org/achievement-gap/>
- UNESCO. (2021). *Recovering lost learning: what can be done quickly and at scale?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377841?posInSet=1&queryId=6db53556-6918-4e37-b673-aac484773961>
- UNESCO. (2022a, March 24). *Mapping host countries' education responses to the influx of Ukrainian students*. <https://www.unesco.org/en/articles/mapping-host-countries-education-responses-influx-ukrainian-students>
- UNESCO. (2022b, March 26). *Portugal's education responses to the influx of Ukrainian students*. <https://www.unesco.org/en/articles/portugals-education-responses-influx-ukrainian-students>
- UNESCO/UNICEF/World Bank. (2021). *The state of the global education crisis: A path to recovery*. A joint UNESCO, UNICEF, and World Bank report. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/416991638768297704/pdf/The-State-of-the-Global-Education-Crisis-A-Path-to-Recovery.pdf>
- UNHCR. (2022). *Ukraine Refugee Situation*. Operational Data Portal. <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>
- World Bank Group. (2021a). *GDP, PPP (constant 2017 international \$)*. World Bank Group. Retrieved May 7, 2023, from <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.PP.KD>

- World Bank Group. (2021, December 3). The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery. World Bank Group. Retrieved May 7, 2023, from <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-state-of-the-global-education-crisis-a-path-to-recovery>
- World Bank Group. (2022, September 10). Learning losses. World Bank Group. Retrieved May 7, 2023, from <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/related/WBG-LearningLosses-flier-10-09-22-e-version.pdf>
- Zhao, Y. (2021). Build back better: Avoid the learning loss trap. *Prospects*, 51(4), 557–561. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09544-y>

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

Alina Dzhurylo, PhD in Pedagogy, Ass. Prof., Senior Researcher, Senior Research Fellow of the Department of Comparative Education, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine Head of foreign systems of vocational education and training laboratory, Institute of vocational education of NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

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

Oksana Maksymenko, PhD in Pedagogy, Ass. Prof., Research Fellow of the Department of Comparative Pedagogy, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine; Associate Professor of Foreign Languages, Kyiv National University of Economics named after Vadym Hetman, Kyiv, Ukraine.

Research interests: comparative pedagogy and international education, issues of theory and practice of reforming school education management, innovations and trends in school education management in European and North American educational spaces.

Oksana Shparyk, PhD in Pedagogy, Senior Researcher, Senior Research Fellow of the Department of Comparative Education, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine; Senior Research Fellow of the Scientific and Organisational Department, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

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

ON THE ISSUE OF LEARNING LOSSES: A TERMINOLOGICAL CONCEPT IN MODERN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL DISCOURSE

The article is devoted to the analysis of the essential characteristics of the reality of learning losses through the prism of research in the national and international scientific environments. It was found out that Russia's full-scale war against Ukraine has exacerbated the problem of learning losses, which was already intensified by the COVID-19 pandemic. The authors have analyzed the latest research on the problematic of educational and learning losses that have been conducted by Ukrainian (the State Service for Quality of Education of Ukraine, the Ukrainian Center for Educational Quality Assessment, CEDOS Analytical Center, the International Renaissance Foundation) and international (UNESCO, UNICEF, World Bank) organizations. It was established that in English-speaking countries, the term "learning losses" is mostly used to refer to the phenomenon of losses associated with the educational process, which in Ukrainian is more appropriately interpreted as learning rather than educational losses. It was determined that the concept of learning losses is understood by foreign researchers as a decrease in the

level of student knowledge and skills. Two types of educational losses have been identified, namely “forgetting,” which refers to the loss of previously acquired learning, and “forgone” learning, which means expected learning that does not take place as schools are closed to in-person learning. A comparative analysis of the concepts related to learning losses is carried out, namely: learning gap, achievement gap, opportunity gap, unfinished learning. It was studied that traditional practices of measuring learning losses by testing student knowledge and skills in language and mathematics and ignoring other school subjects are debatable. It was determined that education has many desirable outcomes, these can be short term or long term, cognitive and non-cognitive, and instructional and educational. Short-term, cognitive, and instructional outcomes do not necessarily translate directly into long-term, non-cognitive, and educational outcomes. Test scores have been found to have a negative correlation with economic development and entrepreneurial confidence and activities across. Test scores do not predict the future of an individual’s success very well, and non-cognitive skills may play a bigger role than cognitive skills play. Some test’s assessments show successes that are only productive in the short term, while failures may actually be more productive in the long term. It was concluded that educational and learning losses are a complex issue in Ukraine which includes typical learning losses (seasonal breaks in formal education (summer vacations), absence from classes, ineffective teaching, unplanned suspension of the educational process for a long time due to the COVID-19 pandemic), losses caused by military actions (destruction, damage, closure, displacement of educational institutions, lack of electricity and Internet, insufficient teaching and learning materials, psychological trauma). Learning losses are also inherent in students outside of Ukraine, due to insufficient proficiency in the language of the host country and, as a result, ineffective integration into the educational process. All of the above requires reflection and search for a common vision of educational and learning losses in order to develop tools for its measuring, taking into account the international vision and mechanisms for its overcoming.

Keywords: education process, learning losses, learning gap, achievement gap, opportunity gap, unfinished learning.



Mona Saleh Alanazi – PhD, Associate Professor, Vice Dean, Department of E-learning Northern Border University, Arar, Saudi Arabia.

Research interests: Special Education, Learning Disability, Educational Psychology, Pedagogy.

 mona70546@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0417-4679>

UDC 37.013.78

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-19-29>

AN ANALYSIS OF SMARTPHONE DEPENDENCE AND USE AMONG STUDENTS WITH LEARNING DISABILITY: A STUDY OF SAUDI ARABIA

Abstract. These days, cell phones and smartphones are ubiquitous among the young people. Because of all the convenient functions that cell phones provide, their use has skyrocketed in recent years. As a result, the concept of smartphone addiction has emerged. Smartphone addiction, an impulsive condition produced by excessive and uncontrolled use of cell phones, is often regarded as one of the most pressing issues of the 21st century. The purpose of this study is to examine the prevalence of smartphone addiction among students with learning disabilities and the factors that contribute to it, including but not limited to gender, daily use time, frequency of control, number of social media accounts, and intended use. A total of 366 pupils made up the study's sample. The Smartphone Addiction Scale and the Personal Information Form were used to compile the data for this study. Kruskal-Wallis and Mann-Whitney-U tests are used to analyse the data. According to the data, there are notable differences in the degrees of smartphone addiction among students based on gender, daily use time, frequency of control, and intended use.

Keywords: smartphone, smartphone addiction, learning disabilities, school students

Introduction. Because of their convenience, portability, and ability to facilitate communication in any setting, mobile phones have quickly amassed a massive user base (Aktas & Yilmaz, 2017). Due to the convenience and speed with which information can be accessed online, mobile phones have become an integral component of modern life (Castellsetal.,2007). Smartphones are the most up-to-date type of mobile phone, always developing further each year. User-friendly mobile devices, smartphones combine a mobile phone with basic computer features such as Internet access (via Wi-Fi or cellular networks), audio and video recording, a programmable application centre and operating system, location-based services (via GPS), and touchscreens (Haug et al., 2015). There have been both beneficial and negative effects on society, business, and education as a result of the proliferation of smartphones (Y. K. Lee et al., 2014a; Minaz & etinkaya-Bozkurt, 2017).

According to the results of a study conducted in China (Zou et al., 2019), smartphone addiction may represent a novel risk factor for hypertension in young people. Smartphones have become almost a necessity in people's day-to-day lives, used for everything from connecting to the Internet and social me-

dia to playing games, using applications, and listening to music for entertainment (Han et al., 2017; Jena, 2015). The majority of today's population, particularly young people, makes use of these relatively new forms of communication (Chóliz, 2012; Gezginet et al., 2018; Onal, 2019; Tukul, 2020; Walsh et al., 2011).

Smartphones have become indispensable in modern life as a result of the numerous useful applications available for them (Alfawareh & Jusoh, 2014). They have become the go-to resource for users seeking answers to questions across a wide range of topics. Students in higher education are notorious for not taking notes during lectures but instead snapping pictures with their iPhones (Aktas & Yilmaz, 2017). According to Tossell et al. (2015), going without a smartphone is preferable to giving up things like up brushing, exercising, wearing shoes, eating chocolate, and having a shower. Although it facilitates human existence, over-reliance on a device can lead to addiction, which in turn poses serious concerns.

Excessive use of mobile phones has been linked to a variety of physical and mental health issues, according to a recent epidemiological study. These include headaches, weariness, decreased focus, insomnia, and even hearing loss. Furthermore, research showed that this group typically displays characteristics such as low self-esteem, extraversion, stronger approval motivation, and increased self-monitoring (Danilo, Nami, and Jinsoo, 2019; Asli, Samet, Cemal, Serdar, Onat, and Nesrin, 2016). The late or irregular sleeping patterns caused by mobile ring and vibrations disrupt the sleeping cycle, which can lead to depression, social anxiety, and other instabilities (Kalsoom, Rukiya, Ayesha, Abdullah, and Maryam, 2019; Daniela et al., 2019).

Forty percent of teenagers and adults, according to recent studies illustrating mobile phone use, spend more than four hours every day on their cell phones making calls and sending texts. This sample showed more problems in social and emotional health compared to others who use smart phones for less than 4 hours a day (Pearson & Hussain, 2015; EnezDarcin, Kose, Noyan, Nurmedov, Yilmaz, and Dilbaz, 2016; Aljomaa, AlQudah, Albursan, Bakhiet, and Abduljabbar, 2016; Sarti, Bettoni, Offredi, Tironi, Lombardi, Traficante, and Luisa Lorusso. 2019). The present study tries to explore the status of special learners in Saudi Arabia.

Addiction and Mobile Device Dependence. We might define habits as the things we do routinely that improve the quality of our lives. Existing behaviours can start to develop into addiction if they cause problem-solving failure or become emotionally, socially, or intellectually hazardous (Ozturk, 1989). Addiction comes from the Latin word "addicere," which means "to dedicate, to devote oneself to someone else" (Tarhan & Nurme dov, 2011). Addiction is described as a lack of self-control or desire to abstain from a substance or action by Egger and Rauterberg (1996). An overarching definition of addiction offered by Unal (2015) reads as follows: "the uncontrollable urge to repeat substance intake or action in question, regardless of the negative effects on one's mental and physical health or social life" (emphasis added). Some scholars (Bian & Leung, 2015; Stein et al., 1994) argue that behavioural addictions can be just as harmful as alcohol and substance addictions. According to Griffiths (1999), human-machine interface addictions are the same as other behavioural addictions like gambling and food. Others contend that further study is needed before notions like smartphone addiction can be classified as behavioural addiction (Kardefelt-Winther, 2014; Wang et al., 2015). Although narcotics, alcohol, and tobacco are the first to come to mind when considering the concept of addiction, there are other addictions centred on activity that do not contain physical substances, such as gaming, shopping, or mobile phone addiction (Greenfield, 1999). Kim (2013) To put it plainly, addictions based on behaviour are also known as behavioural disorders. Even if smartphones make it easier and faster to complete many tasks, excessive and unchecked use can lead to psychological, social, and cognitive risks (Han et al., 2017; Y.K. Lee et al., 2014a; Unal, 2015). Specifically, the Physical and mental health issues have been linked to people's increased reliance on cell phones (Kwon et al., 2013).

Literature Review. Nomophobia (Pavithra et al., 2015), problematic (smart) phone use (Wang et al., 2015), and smartphone addiction (Herrero et al., 2019) are only a few examples of mobile phone addictions that have been studied. These ideas are distinct from one another, although they share many commonalities. Some researchers have suggested renaming the condition from "addiction" to "problematic smartphone use" (Kardefelt-Winther, 2014) since they struggled to classify the data collected with a measurement tool as addiction. This is why some academics prefer to focus on problematic

smartphone use, while others employ the concept of smartphone addiction. The concept of smartphone addiction was utilised in this study. According to Bian and Leung (2015), smartphone addiction is an impulse disease characterised by compulsive and excessive smartphone use. Nomadophobia, meanwhile, is described as the worry of being without a mobile device (Jena, 2015). Numerous studies have looked into the different facets of smartphone addiction (Alanoglu & Karabatak, 2021; Demirbilek & Minaz, 2020; Gutiérrez et. al., 2016; Haug et al., 2015; Kaysi et al., 2021; Kwon et al., 2013; Osorio-Molina et al., 2020; Rahim et al., 2021). Compared to mobile phone addiction, research into smartphone addiction in special learners is scarce. In one of the research investigating smartphone addiction in South Korea, Cha and Seo (2018) looked at the smartphone use patterns, addictive traits, and risk factors among college students. Students primarily use their smartphones for texting, reading the web, playing games, and connecting with friends on social media, according to the study's findings.

Addiction to smartphones was studied by Van Deursen et al. (2015), who found that regular smartphone use was significantly associated with lower EQ, higher social stress, less self-control, and younger age. The extent to which college students in Korea are dependent on their smartphones was examined from a number of different angles in a 2014 study (H. Lee et al. The study found that women are more likely to become dependent on their smartphones. Another research team, Panová et al. (2019), examined the cross-national differences in anxiety and depression ratings in connection to smartphone use (texting, accessing the Internet, uploading social content, reading social content, playing games). Participants' primary smartphone activities were found to be texting, social networking, and surfing the web. Detachment from cell phones, according to research by Cheever et al. (2014), can create anxiety in college students. Students compared the feeling of being disconnected from their phones to that of separation anxiety.

More frequent occurrence of these symptoms was also found to be associated with increased smartphone use. Another study by Soni et al. (2017) indicated that as smartphone use became more common, so did the prevalence of smartphone addiction. The smartphone dependency and utility of college students was investigated by Minaz and Etinkaya-Bozkurt (2017). They observed that there was no correlation between students' smartphone addiction and demographic variables including gender, level of education, or age. In addition, they hypothesised that college students primarily use their smartphones to access social communication networks, and that this usage accounts for four or more hours each day, on average.

Importance of the Study. According to the available research, there are two distinct types of mobile phone dependence: those using smartphones and those involving basic mobile phones. In recent years, researchers have focused on the growing problem of people's unchecked and excessive use of smartphones (Choi et al., 2012; Herrero et al., 2019; Kuang-Tsan & Fu-Yuan, 2017; Kwon et al., 2013). The use of mobile devices, including smartphones, has been shown to decline with age (Sanchez-Carbonell et al., 2008). Several studies (Aljomaa et al., 2016; Pavithra et al., 2015; Soni et al., 2017) confirm that smartphone addiction is extremely common among today's college students. Since smartphone use is so widespread among college students, this discovery may indicate that some of them are vulnerable to developing an addiction to their devices (Chóliz, 2012). It is crucial, therefore, to assess the extent to which college students are dependent on their smartphones and to identify any associated factors. Discovering the root causes of smartphone addiction requires an understanding of how many factors influence the frequency and duration of smartphone use. This allows for more efficient management of preventative measures, therapeutic interventions, and risk evaluation procedures.

Purpose of the study. The purpose of this research is to add to the existing body of knowledge by investigating several aspects of college students' smartphone use and addiction. Researchers looking into the effects of smartphone addiction among special learners will find this study to be a valuable resource. The study aims to address the following issues:

- a. Can we assume that male and female students have similar rates of smartphone addiction?
- b. Does the degree to which special students are dependent on their smartphones vary considerably according to how often they use them?
- c. Do students' degrees of smartphone addiction vary considerably according to the number of times they exercise self-control on a daily basis?

d. Is there a correlation between the amount of social media accounts a student has and their level of smartphone addiction?

e. How much does the purpose of a student's smartphone have a role in their level of smartphone addiction?

Methodology. The screening model, commonly employed in quantitative research, was used to design this study. Opinions, interests, abilities, and attitudes concerning a problem or event are the focus of screening studies, which are undertaken with bigger sampling groups than other research methodologies (Fraenkel & Wallen, 2006).

Research Subjects Sampled. Students enrolled in the 2022–2023 academic year 6 special schools from Rafha, Hafar Al Batin, and Arar made up the study population. Criterion sampling, one of the non-random sampling approaches, was used to determine the research sample. A total of 366 smartphone-using students with learning disabilities (ADHD or dyslexia) from eight different institutions willingly volunteered to take part in this survey. The pupils' basic information is listed in Table 1.

Table 1

Study sample distribution

Variables		N	%
Gender	Male	239	74.45
	Female	112	34.89
Daily usage	1 hour or less	56	15.01
	2–4 hours	215	57.34
	5 hours or more	121	33.21
Daily frequency of control	20 times or less	107	28.08
	21–40 times	127	34.02
	41 times or more	151	41.94
Social Media Account	0	17	5
	1	51	16.98
	2	83	22.78
	3 or more	246	67.26
Intended use	Calling & Chatting	112	30.24
	Internet & Social media	192	48.74
	Other (gaming, texting, etc.)	21	6.36
	All	66	16.24
	Total	321	100

Study Tools. Data collection consisted of using a two-part computerised form. The first section of this form requests basic contact information, while the second section assesses how dependent you are on your smartphone with a series of multiple-choice questions.

Information Collection Form: The researchers created a Personal Information Form with questions about things like gender, grade, average daily smartphone use time, planned use, and frequency of smartphone control.

The Smartphone Dependency Index: The study measured students' smartphone dependence using an Arabic version of the Smart Phone Addiction Scale (Demirci et al., 2014). Kwon et al.(2013) created the first iteration of the scale. The scale's dependability, as measured by Cronbach's Alpha, came up at 0.947. There are 33 components and 7 criteria making up the scale. Problems with daily functioning and tolerance

are the initial signs of addiction, followed by pleasant anticipation, cyberspace-oriented interactions, excessive use, social network addiction, and physical manifestations. The Likert scale's range is 33–198 points.

Analysing the Data: SPSS version 27 demo statistics package software was used to analyse the data collected for the study. Before beginning the data analysis, the normality assumptions were checked by looking at the skewness and kurtosis values. According to the results, the data did not exhibit a normal distribution. Therefore, the analysis of the data involved the use of non-parametric techniques. For comparisons between three or more groups, the Kruskal-Wallis test was employed, whereas the Mann-Whitney-U test was used for pairwise comparisons.

Results of the Research. The significance of the study participants' gender, daily use time, frequency of control, number of social media accounts, intended use of cell phones, and smartphone addiction levels are discussed. To see if there was a statistically significant difference in smartphone addiction between the sexes, a Mann-Whitney-U test was performed. The data analysis outcomes are displayed in Table 2.

Table 2

Smartphone addiction scores compared between sexes using the Mann-Whitney U test.

		Mean	Total	U	P
M	239	158.17	41326.1	09991.8	<0.001
F	112	209.13	25724.9		

The data show that there is a statistically significant difference in the degree to which male and female college students rely on their smartphones ($U=09991.5$, $p0.05$). According to the average rankings, women report higher degrees of smartphone addiction than men. Using the Kruskal-Wallis test, we looked at the number of social media accounts, frequency of control, intended usage, and amount of time spent using students' smartphones to see if there was a statistically significant difference. The calculations are displayed in Table 3.

Table 3

Statistical Analysis Using the Kruskal-Wallis Test Reveals Varying Degrees of Smartphone Addiction Based on Average Daily Use, Control, Intended Use, and the Number of Social Media Accounts.

Variables		N	Mean	SD	X2	P	Sig. diff.
Daily usage	1 hour or less	55	112.89	2	55.287	<0.001	3–1, 3–2, 2–1
	2–4 hours	187	167.79				
	5 hours or more	107	236.19				
Daily frequency of control	20 times or less	99	130.55	2	51.675	<0.001	3–1, 3–2, 2–1
	21–40 times	116	157.78				
	41 times and more	139	229.23				
Intended use	Calling & Chatting	112	159.23	3	11.774	0.003	2–1, 2–4
	Internet & Social media	177	201.23				
	Other (gaming, texting, etc.)	13	189.29				
	All	48	159.78				
Social Media Account	0	10	151.00	3	3.001	0.441	-
	1	56	172.79				
	2	73	168.67				
	3 or more	219	189.56				

$p<0.05$

The findings reveal that college students' levels of smartphone addiction vary considerably according to the length of time spent using the device each day ($X^2 = 55.287$, $p < 0.05$), the number of times they exercise control over their usage each day ($X^2 = 51.675$, $p < 0.05$), and the purpose for which the device was purchased ($X^2 = 11.774$, $p < 0.05$). The number of social media profiles is not a significant factor, though ($X^2 = 3.001$, $p > 0.05$). The results also show that the impacts of smartphone addiction vary with the amount of time spent on the device each day, the degree of control exercised, and the device's intended usage. The Mann Whitney U test, used to determine statistically significant differences between groups, revealed that there were significant differences in daily use time between the 3–1, 3–2, and 2–1 groups; in the frequency of control between the 3–1, 3–2, and 2–1 groups; and in the intended use between the 2–1 and 2–4 groups. According to these data, persons who spend a lot of time with their smartphones, have greater control over them, and use them extensively for accessing the internet and social media are more likely to report symptoms of smartphone addiction. In other words, people who spend more time interacting with their smartphones and who use them primarily for internet and social media purposes are at a higher risk of being addicted to their devices.

Discussion. One of the most potent technological tools in recent years, smartphones make people's lives easier when utilised intentionally (Minaz & etinkaya-Bozkurt, 2017). The widespread and improper use of smartphones in modern society has given rise to new problems, such as smartphone addiction, nomophobia, and problematic smartphone use (Soni et al., 2017). This research looked at how much time college students spend on their smartphones, how often they feel they have control over their usage, how many social media accounts they have, and how they plan to utilise their devices. This study revealed a statistically significant difference in smartphone addiction severity across the sexes. The levels of smartphone addiction among female students are significantly greater than those among male students. The findings of Kuang-Tsan and Fu-Yuan (2017) are consistent with this observation; they found that female students are more likely to use smartphones than male students. In Saudi Arabia, this may be quite understood because the girls have very limited scope of spending time in co-curricular activities such as going to stadiums to play sports etc. Numerous investigations have found the same thing (S. W. Choi et al., 2015; Kwon et al., 2013; H. Lee et al., 2014, to name a few). While this study finds a correlation between males and smartphone addiction, others (Kuyucu, 2017; Kwon et al., 2013) find no such pattern. According to the available research, smartphone addiction is more common among women than among males. This trend was first noticed by Altunda and Bulut (2017), who attributed it to the fact that women tend to spend more time on their phones and prefer indirect to direct forms of contact. And they pointed out that this could be because women are disproportionately active on social media sites like WhatsApp, Facebook, and Instagram. Gezgin et al. (2018) attributed this trend to the increased smartphone use and reliance among female students. Notable findings also include the fact that smartphone addiction varies considerably according to the amount of time spent on them each day. Addiction levels are higher for people who use their phones for five hours a day or more.

Among the literature's research with similar findings is a Swiss study by Haug et al. (2015) that found regular smartphone use was associated with an increased risk of becoming addicted to the device. The literature review also highlights studies (Aljomaa et al., 2016; Han et al., 2017) that show how students' growing phone use time correlates to an increase in their level of smartphone addiction. Students were evaluated on how often they checked their smartphones and those who checked "41 times and more" were deemed to have the highest smartphone addiction score. This finding suggests that kids who spend more time than necessary on their smartphones throughout the school day are more likely to develop an addiction to their devices. Similar results were observed by Sirakaya (2018), who discovered that more frequent smartphone controls throughout the day raised levels of nomophobia. Furthermore, Lin et al. (2015) found that there is a higher correlation between frequent smartphone use and addiction than there was between long-term use and addiction. Similar findings can be seen in work by H. Lee et al. (2014). All of these research show that smartphone addiction is related to how often one uses one. If this trend continues, it will have serious consequences for

young people's mental and physical health (Keskin et al., 2018; Kuyucu, 2017). Most research on smartphone addiction includes discussions on the role of social media. Based on the data collected and analysed for this study, it was determined that the number of student social media accounts was not a significant predictor of smartphone addiction.

Concluding Remarks & Recommendations

There are studies that corroborate this conclusion (Barnes et al., 2019; Chen et al., 2017). Haugsetal (2015) found that activities such as texting, reading the news, and utilising social networks all significantly contribute to smartphone dependency. Isik and Kaptangil (2018) claimed that more time spent on social media will lead to an increase in smartphone addiction. When the findings of the published research are taken into account, it is possible to say that the prevalence of social media use via smartphones among today's students has contributed to the rise in smartphone addiction. In keeping with the most recent studies, we assessed smartphone addiction in light of how people actually use their devices. The results showed that people who use their smartphones for accessing the internet and social media are more likely to become addicted to their devices. Previous studies have had comparable outcomes, as reported in the literature. Gezgin et al. (2018) found that college students regularly utilise their mobile devices for a wide range of activities, including social networking, research, online communication, messaging, media consumption, and more. An additional study that supports these findings indicated that college students use their smartphones for both educational and recreational purposes (Internet use, social media, music, etc.). Another study found that students who used their phones for social networking and retail purchases were more likely to suffer from nomophobia.

Similar studies found that using smartphones for educational, recreational, or news-related purposes had no effect on people's levels of nomophobia (Sirakaya, 2018). There is little doubt that smartphone technology will advance at a faster rate in the years to come. These innovations will greatly simplify many aspects of human life, but they also come with serious risks. Smartphone addiction and nomophobia have been cited as two of the most pressing issues (Han et al., 2017; Pavithra et al., 2015). Many specialists believe that smartphone addiction leads to issues like sleep disorder, anxiety, loneliness, and depression, therefore learning more about it is crucial in social and educational settings. Future leaders in education, medicine, and government can't afford to fall behind the times when they advance in college education. However, these tools necessitate mindful and restrained application. Students can benefit from rules governing the deliberate use of technology in order to raise their awareness of potential risks and opportunities. Therefore, further research is needed to better understand how young people utilise smartphones. Many people attribute their smartphone addiction to social media, however these platforms can also serve as a valuable resource for overcoming this issue. The majority of research on this topic is quantitative and reveals the screening model's big picture. Therefore, in the future, research should be conducted using a variety of research approaches, notably qualitative and experimental.

References

- Aktas, H., & Yilmaz, N. (2017). Smartphone addiction in terms of the elements of loneliness and shyness of university youth. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 85–100.
- Alanoglu, M., & Karabatak, S. (2021). Examining of the smartphone cyber-loafing in the class: Relationship with the attitude towards learning and prevention of cyber loafing. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 4(3), 351–372. <https://doi.org/10.46328/ijte.84>
- AlBoali R, Alkhateeb A, Alharbi W, Saleh O. (2020). Prevalence of smartphone addiction among college and university students in Saudi Arabia: a multi center study. *Ann Jinnah Sindh Med Uni*, 6(1), 10–15
- Alfawareh, H.M., & Jusoh, S. (2014). Smartphones usage among university students: Najran University case. *International Journal of Academic Research*, 6(2), 321–326. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2014/6-2/B.48>
- Aljomaa, S. S., Qudah, M. F. A., Albursan, I. S., Bakhiet, S. F., Abduljabbar, A. S., et al. (2016). Smartphone addiction among university students in the light of some variables. *Computers in Human Behavior*, 61, 155–164. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.041>

- Al-Khlaiwi, T., & Meo, S. A. (2004). Association of mobile phone radiation with fatigue, headache, dizziness, tension and sleep disturbance in Saudi population. *Saudi Medical Journal*, 25(6), 732–736.
- Altundağ, Y., & Bulut, S. (2017). An examination of problematic smartphone use among preservice classroom teachers. *Abant İzzet Baysal University Education Faculty Journal*, 17(4), 1670–1682. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772–363958>
- Barnes, S. J., Pressey, A. D., & Scornavacca, E. (2019). Mobile ubiquity: Understanding the relationship between cognitive absorption, smartphone addiction and social network services. *Computers in Human Behavior*, 90, 246–258. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.09.013>
- Bian, M., & Leung, L. (2015). Linking loneliness, shyness, smartphone addiction symptoms, and patterns of smartphone use to social capital. *Social Science Computer Review*, 33(1), 61–79. <https://doi.org/10.1177/0894439314528779>
- Castells, M., Fernandez-Ardevol, M., Qiu, J. L., & Sey, A. (2007). *Mobile communication and society: A global perspective*. Cambridge: MIT Press.
- Cha, S. S., & Seo, B. K. (2018). Smartphone use and smartphone addiction in middle school students in Korea: Prevalence, social networking service, and game use. *Health Psychology Open*, 5(1), 1–15. <https://doi.org/10.1177/2055102918755046>
- Cheever, N. A., Rosen, L. D., Carrier, L. M., & Chavez, A. (2014). Out of sight is not out of mind: The impact of restricting wireless mobile device use on anxiety levels among low, moderate and high users. *Computers in Human Behavior*, 37, 290–297. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.002>
- Chen, B., Liu, F., Ding, S., Ying, X., Wang, L., & Wen, Y. (2017). Gender differences in factors associated with smartphone addiction: a cross-sectional study among medical college students. *BMC Psychiatry*, 17(1), 1–7. <https://doi.org/10.1186/s12888-017-1503-z>
- Choi, H. S., Lee, H. K., Ha, J. C., et al. (2012). The influence of smartphone addiction on mental health, campus life and personal relations-Focusing on K university students. *Journal of the Korean Data and Information Science Society*, 23(5), 1005–1015. <https://doi.org/10.7465/jkdi.2012.23.5.1005>
- Choi, S. W., Kim, D. J., Choi, J. S., Ahn, H., Choi, E. J., Song, W. Y., ... Youn, H. (2015). Comparison of risk and protective factors associated with smartphone addiction and internet addiction. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(4), 308–314. <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.043>
- Chóliz, M. (2012). Mobile-phone addiction in adolescence: the test of mobile phone dependence (TMD). *Progress in Health Sciences*, 2(1), 33–44.
- Demirbilek, M., & Minaz, M. (2020). The relationship between physical activity and smartphone use in university students. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 6(4), 282–296. <https://doi.org/10.21891/jeseh.795980>
- Demirci, K., Orhan, H., Demirdağ, A., Akpınar, A., Sert, H., et al. (2014). Validity and reliability of the Turkish version of the smartphone addiction scale in a younger population. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 24(3), 226–234. <https://doi.org/10.5455/bcp.20140710040824>
- Egger, O., & Rauterberg, M. (1996). *Internet Behaviour and Addiction*. Zurich. (Unpublished Masters Thesis)
- EnezDarcin, A., Kose, S., Noyan, C., Nurmedov, S., Yilmaz, O., & Dilbaz, N. (2016). Smartphone addiction in relation with social Anxiety and loneliness among university student in turkey. *Behavior & Information Technology*, 35(7), 520–525.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gezgin, D. M., Hamutoglu, N. B., Sezen-Gultekin, G., & Ayas, T. (2018). The relationship between nomophobia and loneliness among Turkish adolescents. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 4(2), 358–374. <https://doi.org/10.21890/ijres.409265>
- Greenfield, D. N. (1999). Virtual addiction: Sometimes new technology can create new problems. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/f268/2b40eadc2eed1ae1602795ac9c03278bb941.pdf>
- Griffiths, M. D. (1999). Internet addiction: Fact or fiction. *The Psychologist*, 12(5), 246–250.
- Gutiérrez, J. D.-S., De Fonseca, F. R., & Rubio, G. (2016). Cell-phone addiction: a review. *Frontiers in Psychiatry*, 7, 175. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2016.00175>

- Han, S., Kim, K. J., & Kim, J. H. (2017). Understanding nomophobia: Structural equation modeling and semantic network analysis of smart-phone separation anxiety. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Net-working*,20(7), 419–427.<https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0113>
- Haug, S., Castro, R. P., Kwon, M., Filler, A., Kowatsch, T., & Schaub, M. P.(2015). Smartphone use and smartphone addiction among young people in Switzerland. *Journal of Behavioral Addictions*,4(4), 299–307.
- Herrero, J., Urueña, A., Torres, A., & Hidalgo, A. (2019). Socially connected but still isolated: Smartphone addiction decreases social support over time. *Social Science Computer Review*,37(1), 73–88.<https://doi.org/10.1177/0894439317742611>
- Isik, M., & Kaptangil, I. (2018). The relation of smartphone addiction to social media usage and five-factor personality trait: A research on university students. *Journal of the Human and Social Sciences Researches*, 7(2), 695–717. <https://doi.org/10.15869/itobiad.361081>
- Jena, R. K. (2015). Compulsive use of smartphones and its effect on engaged learning and nomophobia. *Smart Journal of Business Management Studies*,11(1), 42–51.
- Kardefelt-Winther, D. (2014). A conceptual and methodological critique of internet addiction research: Towards a model of compensatory internet use. *Computers in Human Behavior*,31, 351–354.<https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.059>
- Kaysi, F., Yavuz, M., & Aydemir, E. (2021). Investigation of university students' smartphone usage levels and effects. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*,5(3), 411–426.<https://doi.org/10.46328/ijtes.235>
- Keskin, T., Ergan, M., Başkurt, F., & Başkurt, Z. (2018). The relationship between smartphone use and headache in university students. *Adiyaman University Journal of Health Sciences*,4(2), 864–873.
- Kim, H.(2013).Exercise rehabilitation for smartphone addiction. *Journal of Exercise Rehabilitation*,9(6), 500–505. <https://doi.org/10.12965/jer.130080>
- Kuang-Tsan, C., & Fu-Yuan, H. (2017). Study on the relationship among university students' life stress, smart mobile phone addiction, and life satisfaction. *Journal of Adult Development*, 24(2), 109–118.<https://doi.org/10.1007/s10804-016-9250-9>
- Kuyucu, M. (2017). Use of smartphones and problematic of smartphone addiction in young people: “Smartphone (colic)” university youth. *Global Media Journal TR Edition*,7(14), 328–359.
- Kwon, M., Lee, J. Y., Won, W. Y., Park, J. W., Min, J. A., Hahn, C., ... others (2013). Development and validation of a smartphone addiction scale (SAS). *PloS One*,8(2).<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0056936>
- Lee, H., Ahn, H., Choi, S., & Choi, W. (2014). The SAMS: Smartphone addiction management system and verification. *Journal of Medical Systems*,38(1), 1–10.<https://doi.org/10.1007/s10916-013-0001-1>
- Lee, Y. K., Chang, C.-T., Lin, Y., & Cheng, Z.-H. (2014a). The dark side of smartphone usage: Psychological traits, compulsive behavior and technostress. *Computers in Human Behavior*,31, 373–383.<https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.047>
- Lin, Y. H., Lin, Y. C., Lee, Y. H., Lin, P. H., Lin, S. H., Chang, L. R., Kuo, T. B. (2015). Time distortion associated with smartphone addiction: Identifying smartphone addiction via a mobile application (App). *Journal of Psychiatric Research*,65, 139–145.<https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2015.04.003>
- Minaz, A., & Çetinkaya-Bozkurt, O. (2017). Investigation of university students smartphone addiction levels and usage purposes in terms of different variables. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Social Sciences Institute*,9(21), 268–286.<https://doi.org/10.20875/makusobed.306903>
- Nasar, J., Hecht, P., & Wener, R. (2008). Mobile telephones, distracted attention, and pedestrian safety. *Accident Analysis & Prevention*,40(1),69–75.<https://doi.org/10.1016/j.aap.2007.04.005>
- Onal, N. (2019). Metaphoric Perceptions of High School Students about Nomophobia. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*,5(2), 437–449.
- Osorio-Molina, C., Martos-Cabrera, M. B., Membrive-Jiménez, M. J., Vargas-Roman, K., Martos, N. S., Ortega-Campos, E., & Gómez-Urquiza, J. L. (2020). Smartphone addiction, risk factors and its adverse effects in nursing students: A systematic review and meta-analysis. *Nurse Education Today*,104741.<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104741>

- Ozturk, O. (1989). *Mental health and disorders* (2nd edition). Istanbul: Evrim Publishing Distribution.
- Pamuk, M., & Kutlu, M. (2017). Analysis of studies related to the problematic use of mobile phones in Turkey. In *International Academic Research Congress 2017*. Antalya, Turkey.
- Panova, T., Carbonell, X., Chamorro, A., & Puerta-Cortes, D. X. (2019). Specific smartphone uses and how they relate to anxiety and depression in university students: A cross-cultural perspective. *Behaviour & Information Technology*, 39(9), 944–956. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1633405>
- Pavithra, M. B., Madhukumar, S., & Mahadeva, M. (2015). A study on nomophobia-mobile phone dependence, among students of a medical college in Bangalore. *National Journal of Community Medicine*, 6(3), 340–344.
- Pearson, C., & Hussain, Z. (2015). Smartphone use, addiction, narcissism, and personality: A mixed methods investigation. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 5(1), 17–32.
- Rahim, A., Siah, N. A., Tee, Y. H., Siah, X. Y., Siah, P. C., et al. (2021). Smart-phone addiction: Its relationships to personality traits and types of smartphone use. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 5(1), 128–140. <https://doi.org/10.46328/ijtes.165>
- Sanchez-Carbonell, X., Beranuy, M., Castellana, M., Chamarro, A., Oberst, U., et al. (2008). Internet and cell phone addiction: passing fad or disorder. *Adicciones*, 20(2), 149–159.
- Sarti, D., Bettoni, R., Offredi, I., Tironi, M., Lombardi, E., Traficante, D., Luisa Lorusso, M. (2019). Tell Me a Story: Socio-Emotional Functioning, Well-Being and Problematic Smartphone Use in Adolescents With Specific Learning Disabilities, *Frontiers in Psychology*, 10, 1–8.
- Sirakaya, M. (2018). Examination of associate students' nomophobia levels according to smartphone use. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 14(2), 714–727. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.359458>
- Soni, R., Upadhyay, R., & Jain, M. (2017). Prevalence of smart phone addiction, sleep quality and associated behaviour problems in adolescents. *International Journal of Research in Medical Sciences*, 5(2), 515–519. <https://doi.org/10.18203/2320-6012.ijrms20170142>
- Stein, D. J., Hollander, E., & Cohen, L. (1994). Neuropsychiatry of obsessive-compulsive disorder. In E. Hollander, J. Zohar, D. Marazzati, & B. Olivier (Eds.), *Current Insights in Obsessive-Compulsive Disorder* (p. 167–182). Chichester: John Wiley & Sons.
- Tarhan, N., & Nurmedov, S. (2011). *Addiction virtual or real*. TimaşPublishing.
- Tossell, C., Kortum, P., Shepard, C., Rahmati, A., Zhong, L., et al. (2015). Exploring smartphone addiction: Insights from long-term telemetric behavioral measures. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 9(2), 37–43. <https://doi.org/10.3991/ijim.v9i2.4300>
- Tukel, Y. (2020). Investigation of the Relationship between Smartphone Addiction and Leisure Satisfaction of University Students. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(3), 218–226.
- Unal, M. H. (2015). *Determination of smartphone addiction levels of Ankara Yıldırım Beyazıt University medical faculty students*. Ankara, Turkey. (Unpublished Masters Thesis)
- Van Deursen, A. J., Bolle, C. L., Hegner, S. M., & Kommers, P. A. (2015). Modeling habitual and addictive smartphone behavior: The role of smartphone usage types, emotional intelligence, social stress, self-regulation, age, and gender. *Computers in Human Behavior*, 45, 411–420. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.039>
- Walsh, S. P., White, K. M., Cox, S., & Young, R. M. (2011). Keeping in constant touch: The predictors of young Australians' mobile phone involvement. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 333–342. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.08.011>
- Wang, J. L., Wang, H. Z., Gaskin, J., & Wang, L. H. (2015). The role of stress and motivation in problematic smartphone use among college students. *Computers in Human Behavior*, 53, 181–188. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.005>
- Zou, Y., Xia, N., Zou, Y., Chen, Z., Wen, Y., et al. (2019). Smartphone addiction may be associated with adolescent hypertension: a cross-sectional study among junior school students in China. *BMC Pediatrics*, 19(1), 310. <https://doi.org/10.1186/s12887-019-1699-9>

Мона Салех Аланазі, кандидат технічних наук, доцент, заступник декана кафедри електронного навчання, Північний прикордонний університет, Арар, Саудівська Аравія

Коло наукових інтересів: спеціальна освіта, труднощі з навчанням, педагогічна психологія, педагогіка.

АНАЛІЗ ЗАЛЕЖНОСТІ ТА ВИКОРИСТАННЯ СМАРТФОНІВ СЕРЕД СТУДЕНТІВ ІЗ ПРОБЛЕМАМИ НАВЧАННЯ: ДОСЛІДЖЕННЯ САУДІВСЬКОЇ АРАВІЇ

Анотація. Сьогодні мобільні телефони та смартфони є повсюдним явищем серед молоді. Завдяки всім зручним функціям, які надають мобільні телефони, їх використання різко зросло в останні роки. У результаті цього з'явилося поняття смартфонозалежності. Смартфонна залежність, імпульсивний стан, спричинений надмірним і неконтрольованим використанням мобільних телефонів, часто вважається однією з найактуальніших проблем 21 століття.

Мета цього дослідження полягає в тому, щоб вивчити поширеність залежності від смартфонів серед студентів із труднощами у навчанні та чинники, що сприяють цьому, включаючи, але не обмежуючись такими, як стать, тривалість щоденного використання, частоту контролю, кількість облікових записів у соціальних мережах та цільове використання.

Вибірку дослідження склали 366 учнів. Для збору даних для цього дослідження використовували Шкалу залежності від смартфона та Форму особистої інформації. Для аналізу даних було використано тести Крускала-Уолліса та U-критерій Манна Уїтні.

У процесі дослідження було з'ясовано, що існують помітні відмінності в ступенях залежності від смартфонів серед студентів залежно від статі, часу щоденного використання, частоти контролю та цільового використання.

Ключові слова: смартфон, смартфонозалежність, труднощі в навчанні, школярі



Kateryna Shykhnenko – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Language Training, Institute of Public Administration and Research in Civil Protection, Kyiv, Ukraine.

Research interests: higher education in the USA, university governance in the USA and Ukraine, research administration and management in the US universities, mission of modern universities.

 shikhkate@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8623-2907>

UDC 378.4:001.89(73)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-30-40>

THE SCIENTIFIC WORK DOMAIN IN THE US UNIVERSITY MANAGEMENT STRUCTURE

Abstract. The study aimed to identify what place scientific activity occupies in the management structure of US universities. This study used the exploratory research methodology approach with some features of a narrative review which was used to collect qualitative data. The study found that scientific work plays an important role in the US university management structure. In many universities, scientific work is at the core of the institution's mission, with research and scholarship being key components of the university's academic programme. The study found several management structures that are common in the universities of the OECD countries such as the shared/stakeholder-involved governance/management structure, the state-supervised structure of university management, the collegial governance/management structure, the managerial (corporate) governance structure, and the trustee board governance/management structure. The typical university management structure, USA universities included, was found to be a four-layer hierarchical team-based management structure with some matrix structure features. The domain of scientific work is seen as an institution-level activity which is supervised by the Governance Board and the relevant management team. As the research work reshapes the mission of the US universities, the curriculum and management structure via the diversification of research goals, the university management structure is transforming from a hierarchical type of research and education organisation into a matrix one. This type of structure within the structure of the university consists of a professional research manager-led autonomous quasi-firm because research is becoming interdisciplinary which involves several internal, external, or cross-institutional research units to address the heterogeneous university short-term and long-term goals and missions. The universities are comprising corporate models of management and are adopting more complicated organisational structures, including innovation and technology transfer units with research-purpose managerial positions. These positions are supposed to promote university research to address societal purposes and create "profitable products" so that universities could make money. The attempt to promote research as an income source for the universities increased the proportion and the role of the scientific work domain in the management structure of the US university and, at the same time, allocated it into a separate (more or less autonomous) unit of the structure.

Keywords: higher education; US university; university management structure; scientific work domain; university governance.

Problem statement. The structure of management of the typical US university – either privately owned or public – is a complex hierarchy that involves instructors and administrators who form the backbone of it and perform specified functions to deliver the university’s mission and vision and to address the expectations of the stakeholders. The key task of those employees is to deliver the quality education which is envisioned by the government, employers, and society. Efficient governance and management are seen as the major force in ensuring the quality of educational services. Additionally, they are considered the channels of knowledge transfer from university to the wider society and problem-solving organisations that establish and rely on institutionalised relationships between university and industry. The universities have been considered inflexible structures in terms of management. However, universities have demonstrated to be adaptive to changes in the labour market and society’s expectations. Universities are gradually becoming truly autonomous and self-reliant organisations. Scientific work gradually occupies a greater and greater part of the overall university management structure becoming a priority activity to invest in and promote. However, the study found that the role of scientific work and its place in the management structure of the universities in the USA was revealed limitedly, which created a gap for this research.

Analysis of relevant research. The examination of relevant literature found various university management structures in the member countries of the OECD (the Organisation for Economic Co-operation and Development). These structures are claimed to embed best practices of university governance and allow universities to deliver high-quality educational services (Rowlands, 2017; Trakman, 2008). These management structures are as follows: shared/stakeholder-involved governance/management structure (Bennetot Pruvot & Estermann, 2018; Rowlands, 2017; Shattock, 2002); the state-controlled management structure (Davidovitch & Iram, 2015; Maassen & van Vught, 1994); state-supervised structure of university management (Bundy, 2006); collegial governance/management structure (Emon & Schneiderman, 2022; Lakehead University Faculty Association, 2020); managerial (corporate) governance structure (Deem, Hillyard & Reed 2007; Bleiklie & Kogan, 2007; Mingle, 2000), and the trustee board governance/management structure (Freedman, 2002). The shared/stakeholder-involved governance/management structure is considered ideal because it resembles the democratic political system which relies on a bottom-up approach to decision-making (Rhoades, 2018; Rosowsky, 2022). This kind of system is supposed to be people-focused, community-good-focused, and mission-driven. It is expected to balance social good and financial priorities while being committed to becoming more comprehensive, unbiased, and fair. The state-controlled management structure of the university is based on the government’s political values, which are embedded in the laws and regulations and enforced by authorities using legal sanctions (Masue & Swai, 2015). This structure used to be common in the 50th-80th in some countries with dictatorship governance systems. The state-supervised university management structure is used to balance the institutions’ autonomy and accountability (Han & Xu, 2019; El-Khawas, 2002). This structure represents the top-down state-university relationship and is ‘justified’ by the provision of financial support by the state. The structure could be found at the US universities in the settings of the emerging neo-liberalism and early globalisation, specifically in the 1980th (Jones, 2023). The collegial governance/management structure – or in some sources, it is called ‘self-governance’ – refers to the collegium of scholars who are elected to the boards and mainly influence decisions related to academic matters that affect the faculty or department they represent (FAUW news, 2022; Chisholm, 2014). This structure relies on the principles of democratic values and inclusive participation. It ensures some degree of autonomy for the faculty members or department representatives in terms of expressing their views and opinions, avoiding the inappropriate advantage of the decisions made by individuals with higher authority, and ensuring equal opportunity for every staff member to participate in workload planning, academic planning, etc. The managerial governance structure combines corporate governance and corporate management features (Bennetot Pruvot & Estermann, 2018; El-Khawas, 2002). The structure uses best management practices that rely on ethical standards and are aimed at addressing the goals of the internal and external stakeholders. The structure pursues to meet both strategic and routine goals. The structure works well, for instance, at Stanford Business School of Graduate, Harvard University, and the University of Manchester

(Armache et al., 2020). The trustee board governance/management structure – this study found this structure to be the most commonly used by the USA universities – refers to the elected internal and external people, who are supposed to supervise the use of assets and resources (Price, 2018).

Although the literature sources and university websites define, classify and specify the US university management structures, the scientific work domain was found to be revealed limitedly, which created the gap for this study. Therefore, *the study aims* to identify what place scientific activity occupies in the management structure of US universities.

Research methods. This study used the exploratory research methodology approach with some features of a narrative review which was used to collect qualitative data (George, 2023; Sutton et al., 2019). This approach was used because the study sought to obtain a broad view of a topic and, as far as we were aware, the study problem was not addressed in the previous studies. This approach relied on data collection methods used to draw information from secondary research such as literature reviews, university reports, university webpages, blog posts, etc.

Results. The findings obtained from the study were based on the examined sources that revealed the university management structures which were as follows: the shared/stakeholder-involved governance/management structure, the state-supervised structure of university management, the collegial governance/management structure, the managerial (corporate) governance structure, and the trustee board governance/management structure. These structures were chosen because they were found to be used in some randomly selected universities in the USA.

Specifically, the shared/stakeholder-involved governance/management structure was found, for instance, in the United States University (can be accessed via <https://www.usuniversity.edu/about/statement-of-shared-governance>), Gallaudet University (can be found at <https://gallaudet.edu/shared-governance/>), and George Washington University (can be found at <https://trustees.gwu.edu/shared-governance-task-force>). This study found that the state-supervised structure is still associated with state government institutions such as, for example, the Community College of the Air Force (can be accessed via <https://www.airuniversity.af.edu/Barnes/CCAF/>), the Air Force Institute of Technology (can be found at <https://www.afit.edu/>), and the Uniformed Services University of the Health Sciences (can be accessed at <https://www.usuhs.edu/>). The collegial governance/management structure (student self-governance) is used, for example, at the University of Virginia (see the website post at: <https://www.virginia.edu/life/selfgovernance>), the Lakehead University (can be accessed at <https://lufa.org/collegial-governance-what-you-need-to-know/>), Emily Carr University (<https://ecufa.ca/what-is-collegial-governance/>). Examples of the trustee board structure were found at the United States University (see it at <https://www.usuniversity.edu/about/board-of-trustees>), Johns Hopkins University (can be accessed at <https://trustees.jhu.edu/governance/>), and Seattle University (can be seen at <https://www.seattleu.edu/governance/board-of-trustees/>). It should be noted that this study did not find any US university which used the state-controlled management structure.

To address the aim of the study, the above structures were analysed in terms of identifying the tools used by the government to interfere with the practice of higher educational institutions to impose certain requirements that fit the general political concept of governance. These tools are Law, Policy, and Finance (Han & Xu, 2019). They are important because they significantly shape the architecture of the management structures under study. The demonstrations of those interference instruments can be traced in Figure 1.

Law provides the framework for regulating the internal and external processes at higher education institutions, for example, employment. Policy determines the curriculum content and structure, as well as the issues related to access to the university. Finance, seen as a governmental tool, is used by the government to regulate the degree of independence of the institutions and control the tuition fees.

Given the principles of efficient governance of the institution of higher education such as autonomy, flexibility, accountability, leadership, innovativeness, compliance with applicable laws and regulations, and transparency, the literature provides a more or less unified team-based management structure of higher educational institutions in the USA (Bennetot Pruvot & Estermann, 2018; Gupta, 2020) (see Fig. 2).

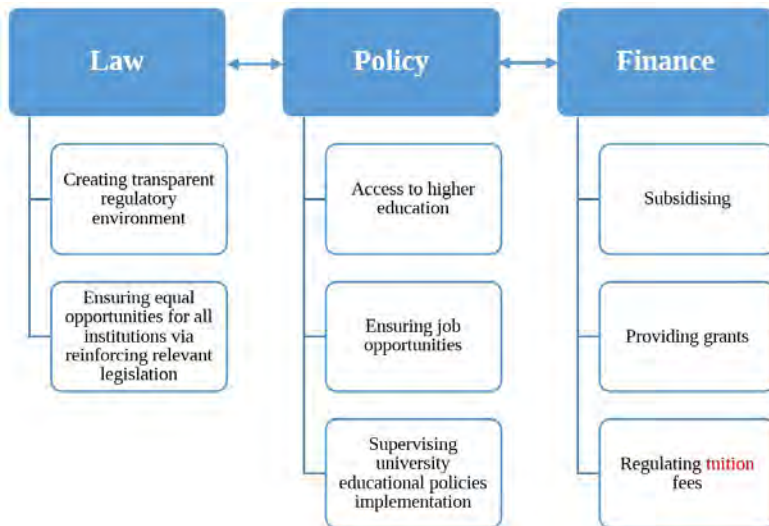


Figure 1. Demonstrations of the Government Interference with Higher-Education Instruments (Modified from Han & Xu (2019))

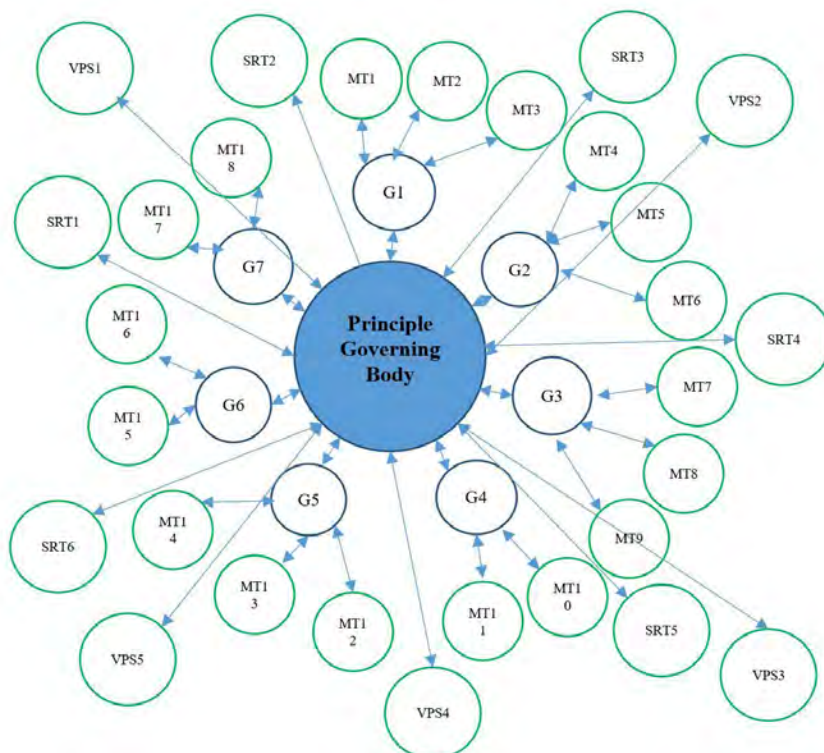


Figure 2. Unified team-based management structure of higher educational institutions, the USA included (adopted from Gupta (2020))

Note abbreviations:

<i>Governing Board Teams</i>		MT12	Industry Institute Interaction
G1	Board of Studies	MT13	Post-Graduation Education
G2	Research Promotion Board	MT14	Community Development and Social Services
G3	Team for Planning	MT15	Accounting
G4	Team for Audit & Evaluation	MT16	Finance/Budgeting
G5	Team for Appeals & Complaints	MT17	Publication
G6	Team for Procurement	MT18	Faculty/Department Management
G7	Team for Raising Funds & Finance	<i>Specific Requirement Teams (SRT)</i>	
<i>Management Teams (MT)</i>		SRT1	Material Condemnation (Facility Management)
MT1	Curriculum Development	SRT2	Campus Development
MT2	Student Admission Consultancy & Guidance	SRT3	Performance Appraisal and Development
MT3	Learning Resource Development	SRT4	Evaluation of Programmes & Projects
MT4	Research & Innovation	SRT5	Service conditions
MT5	Knowledge Base & Resources (Library)	SRT6	Recruitments
MT6	Staff Updating/Training/Retraining	<i>Voluntary Participation Schemes (VPS)</i>	
MT7	Dormitory and Campus Management	VPS 1	Quality circles/student clubs/student council
MT8	Sports Facilities Management	VPS 2	Suggestion box
MT9	Qualifying Graduates (Examination)	VPS 3	Cooperation & support
MT10	Internal Quality Assurance	VPS 4	Joint objective setting
MT11	Institution Public Image Branding	VPS 5	Organising creativity sessions

As shown in Figure 2, the typical university management structure, USA universities included, is a four-layer hierarchy with some matrix structure features. The above structure is supposed to promote the unique vision of the training system, self-control the quality of their service and improve it continuously, address the expectations of the stakeholders, be financially self-reliant and competitive, contribute to the solution of the problems of the industry and society through the research, projects and collaborative events. The domain of scientific work, according to Figure 2, is seen as the institution-level activity which is supervised by the Governance Board and the relevant management team. Both above-mentioned play a key role in the decision-making process in terms of scientific dynamics (knowledge production and certification) and relation with society. Driven by an entrepreneurial attitude to governing and managing higher educational institutions, the teams from Figure 2 are supposed to keep the balance between problem-solving and career planning as well as amongst organisational elements (research domain included), academic disciplines, and research, and across organisational boundaries. Those teams are also in charge of making the research and studies organised. The data in Figure 2 implies that universities are incorporating corporate models of management. The universities are adopting more complicated organisational structures, including innovation and technology transfer units with research-purpose managerial positions. This trend of creating an environment of organised research at university is reported to have been prevalent in the OECD countries since the late 80th of the previous century and it is considered a challenge for both universities and scientists from that time (Schützenmeister, 2010). The challenge was related to ensuring the autonomy of research which was essential for growing the research activity seen as creative.

The above trend accelerated the growth of research management as an occupation within the structure of the university. The occupation was supposed to promote university research to address societal purposes and create ‘profitable products’ so that universities could make money. The attempt to promote research as an income source for the universities increased the proportion and the role of the scientific work domain in the management structure of the US university and, at the same time, allocated it into a separate (more or less autonomous) unit of the structure. Although being managed

by the professional research manager(s), it made research somewhat loosely controlled by top university managers due to the uncertainty of the task of a researcher's work. The activity of the university departments and faculty are organised in a supportive way to the scientific activity and this approach enriches the department's and faculty's literature and curriculum content. The scientific activity of university researchers can be rewarded and is often rewarded via several sources such as internal and external. This brings value to those who fund the research, universities, and students if the research output is not pure basic research. However, the problem of the university as the organisation which is involved in the planned and organised research is in being under the influence of the government's political goals which, in its turn, impacts the university's autonomy but accelerates the diversification of research goals. This diversification is transforming the university management structure – and the management of the scientific activity, specifically – from a hierarchical type of research and education organisation into a matrix one because research is becoming interdisciplinary which involves several internal, external, or cross-institutional research units to address the heterogeneous university short-term and long-term goals and missions.

The increasing stake of research at universities is reshaping the university management structure making it an institutionalised science organisation. In this regard, the relative detachment of scientific activity from the university management hierarchy seems to be the internal organisational decision that establishes a certain degree of academic freedom for instructors and researchers. The university structures are gradually adopting some features of the corporation non-for-profit business models with academic research which is organised as an activity that is mediated by a professional research manager who embodies the concept of entrepreneurship through organising and maintaining relations and communication between different arenas of science, economy, public, and policy.

The modern US university management structure is an example of structural coupling – either formal, informal, long-term, or short-term – between education and science, economy and science, society and science, and policy and science. The contemporary entrepreneurial culture of the US university research suggests that managerial decisions are driven by organisational autonomy and a scientist's freedom as well as the availability of money, collaborative networks, and instruments. University professors/researchers are often engaged in the marketing of the planned research, the outcomes of the research, and proprietary knowledge. They play either policy advisory roles, or social advocacy roles (Deem et al., 2007). Due to the above, leading US university professors/scientists raise finance and earn money, they boost university opportunities more than the board members of their universities. This trend led to a greater demand for managers who are closely involved in the research process at the institutional level. University scientific activity is here considered a professional research manager-led autonomous quasi-firm within the structure of the university. The research managers (research administrators) are supposed to generate income for both research and out of the research from government funding, grant providers, investors, stakeholders, donors, or other sources.

Examining the contributing role of the scientific work in the US university management structure, it was found that although the model university structure was expected to be an organisational structure that was to be governed solely by scientists, the modern US university structures are dual and combine collegial teams and administrations. Actually, the study found that many modern US university structures are dual, combining collegial teams and administrative structures. This approach aims to balance the need for academic freedom and faculty autonomy with the need for effective management and accountability.

At the heart of the collegial team approach is the concept of shared governance, which refers to the distribution of authority and decision-making power between faculty, researchers, and administrators. The collegial team approach is an important aspect of conducting research in academia. Research is a complex process that often requires collaboration and cooperation among individuals with diverse expertise and perspectives. The collegial team approach is a collaborative and inclusive approach to research that values open communication, mutual respect, and shared decision-making among team members. In academic research, the collegial team approach is essential for ensuring that research is

conducted in a rigorous, transparent, and ethical manner. It allows team members to work together to develop research questions, design studies, collect and analyse data, interpret results, and disseminate findings. By working collaboratively, team members can leverage their respective strengths and expertise to produce high-quality research that is relevant, innovative, and impactful. Moreover, the collegial team approach is important for fostering a positive and supportive research culture. It promotes a sense of shared ownership and responsibility for the research project, which can help to build trust and camaraderie among team members. This, in turn, can enhance motivation, creativity, and productivity, and contribute to a more inclusive and diverse research environment.

Under this approach, faculty members play a key role in shaping the academic program, setting policies, and making decisions related to academic affairs. This can take many forms, such as faculty committees, department chairs, and faculty senates.

At the same time, universities also have administrative structures that are responsible for managing the institution's operations and resources. These structures include a range of administrative positions, such as the president, provost, deans, and department chairs. They are responsible for overseeing the day-to-day operations of the university, managing the budget, and ensuring that the institution complies with legal and regulatory requirements.

In a dual structure, these two approaches are combined to create a system that fosters collaboration and communication between faculty and administrators. This can help to ensure that the academic program is aligned with the institution's goals and priorities, while also providing faculty with a voice in decision-making. The exact structure of a dual system can vary depending on the institution, but some common features include:

- Faculty committees or senates that work in collaboration with administrators to develop policies and make decisions related to academic affairs
- A strong emphasis on faculty participation in decision-making and governance
- Administrative structures that are focused on managing the institution's operations and resources, with clear lines of authority and decision-making power
- Regular communication and collaboration between faculty and administrators to ensure that the institution's goals and priorities are being met

In addition to the above, the administrations impose rules to follow for collegial teams. At the same time, the power of administration is limited to faculties and departments.

Therefore, the dual structure is designed to balance the need for academic freedom and faculty autonomy with the need for effective management and accountability. It can help to create a dynamic and responsive institution that is focused on academic excellence, while also meeting the needs of its students, faculty, and community.

The relevant literature puts higher educational institutions' unified team-based management structure under two theories – first, of the neo-institutionalist school and, second, of loose coupling (Ahonen, 2014; Shen et al., 2017). Both are considered reliable when analysing organizations that are involved in research such as universities. Both theories indicated the transition of the university's organisational structure from being an "isolated" formalised hierarchy towards being a part of the social context.

Neo-institutionalism is a theoretical framework that emphasises the role of institutional norms, values, and rules in shaping organisational behaviour. According to this theory, organisations often adopt similar practices and structures to gain legitimacy and social acceptance. In the case of higher educational institutions, this can mean that they adopt unified team-based management structures because this is seen as a standard and widely accepted way of organising higher education.

In other words, the neo-institutionalist perspective suggests that higher education institutions adopt the unified team-based management structure because it is viewed as the 'correct' or 'appropriate' way of organising higher education, rather than because it is the most efficient or effective way of doing so.

On the other hand, the loose coupling theory suggests that higher education institutions adopt a unified team-based management structure because it allows for flexibility and autonomy. Loose cou-

pling refers to the idea that different parts of an organisation can operate relatively independently of one another, with limited oversight and control.

In the context of higher education, a unified team-based management structure can allow individual departments and faculty members to operate with a high degree of autonomy, making decisions that are specific to their area of expertise and needs. This can be beneficial for a highly specialised field of study or research, where flexibility and independence are important.

Thus, the unified team-based management structure used by higher educational institutions can be viewed through multiple theoretical frameworks, with neo-institutionalism emphasising the role of social norms and values, and loose coupling emphasising the role of autonomy and flexibility. Both theories provide insights into why this type of management structure is used and can help explain its benefits and drawbacks in different contexts.

Importantly that Max Weber, a German sociologist, attributed the high similarities between organisations within a field to the rationalisation and bureaucratisation within the neo-institutionalist theory (Ritzer, 1975). He argued that as societies became more complex, they needed more formalised structures to manage their affairs. This led to the rise of bureaucracies, which are characterised by a clear hierarchy of authority, a division of labour, and a set of formal rules and procedures.

According to Weber, these bureaucratic structures were highly efficient and effective, but they also tended to be highly standardised and impersonal. This led to a process of rationalisation, where organisations became more and more similar in their structure and operations, as they adopted the most efficient and effective practices.

In the context of higher education, this process of rationalisation and bureaucratisation has led to a high degree of standardisation and similarity between institutions. For example, most universities have similar organisational structures, with a clear hierarchy of authority and a division of labour between faculty and administrators.

Weber argued that this process of rationalisation and bureaucratisation was a necessary response to the growing complexity of modern societies. However, he also recognised that it could have negative consequences, such as reducing individual creativity and innovation and creating a sense of alienation and disenchantment.

Overall, Weber's theory of rationalisation and bureaucratisation helps to explain why organisations within a field, such as higher education, tend to be highly similar in their structure and operations. It suggests that this is a natural consequence of the need for efficiency and effectiveness, but it also raises questions about the potential drawbacks of such standardisation and the need to balance efficiency with individual creativity and innovation.

The above implies that the role of scientific work and its place in the management structure of the universities in the USA is gradually growing and still studied limitedly, which can be a gap for further research.

Conclusions. This research identified several management structures prevalent in the universities of the OECD countries. A four-layer hierarchical team-based management structure with some matrix structure features was found to be the common university management structure, in the US universities as well. The field of scientific work is considered as an institution-level activity under the supervision of the Governance Board and the management team. Nowadays, scientific work is significantly transforming the mission of US universities, the curriculum and the management structure through the diversity of research goals. Research is becoming interdisciplinary involving internal, external or cross-institutional research units to reach the university's short-term and long-term goals and objectives. The management structure of universities is changing from a hierarchical type of organization of research and education into a matrix type, and consists of an autonomous quasi-firm under the administration and governance of a professional research manager.

Universities are implementing corporate models of governance/management. Universities are adopting more complex organisational structures, including innovation and technology transfer units with senior research positions. These positions are expected to contribute to the development of uni-

versity research for public purposes and for the creation of “profitable products” so that universities could make money. The commitment to promote research as a source of income for universities has increased the share and the role of the area of scientific work in the management structure of the US universities and, at the same time, has identified it as a separate (more or less autonomous) unit of the structure.

The specific role of scientific work in the university management structure can vary depending on the institution and the field of study. In general, however, scientific work is typically conducted by faculty members who are hired to teach and conduct research. Faculty members are often organised into academic departments or programs, which are responsible for managing and coordinating the research and teaching activities of their members. In addition to conducting research, faculty members are also expected to teach courses and mentor students. This is an important part of the university’s mission, as it provides students with the knowledge and skills they need to succeed in their chosen fields.

The scientific work conducted by faculty members can also contribute to the university’s reputation and prestige. Universities are academic institutions that are dedicated to the advancement of knowledge and understanding in various fields. Faculty members are the driving force behind this mission, as they conduct research, publish papers, and make significant contributions to their respective fields. Scientific research conducted by faculty members often leads to the creation of intellectual property, such as patents, which can generate significant revenue for the university. The commercialisation of faculty research can also lead to the creation of new businesses and job opportunities, which can have a positive impact on the local economy and further enhance the university’s reputation. Universities are often ranked based on the quality and impact of their research, and faculty members who produce high-quality research can enhance the reputation of their institution.

Overall, the role of scientific work in the US university management structure is multifaceted and important. It helps to drive the mission of the university, contributes to the education and development of students, and enhances the reputation of the institution.

References

- Ahonen, P. (2014). Administrative research in a neo-institutionalist perspective: Finland, calling for globalization, and the rehabilitation of public administration. *Administration & Society*, 46(7), 747–774. <https://doi.org/10.1177/0095399712461911>
- Armache, J., Ismail, H., & Armache, G. D. (2020). The US university governance: Challenges and opportunities for the board of directors. *Corporate Ownership & Control*, 17(4), 51–59. <http://doi.org/10.22495/cocv17i4art4>
- Bennetot Pruvot, E., & Estermann, T. (2018). University governance: Autonomy, structures, and inclusiveness. In A. Curaj, L. Deca, & R. Pricopie (Eds.) *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies* (pp. 619–638). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77407-7_37
- Bleiklie, I., & Kogan, M. (2007). Organization and governance of universities. *Higher Education Policy* 20, 477–493. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300167>
- Bundy, C. (2006). *Global patterns, local options? Changes in higher education internationally and some implications for South Africa*. Kagisano 4. Council on Higher Education. <http://bitly.ws/zmC2>
- Chisholm, J. (2014). *What is collegial governance?* Emily Carr University. <https://ecufa.ca/what-is-collegial-governance/>
- Davidovitch, N., & Iram, Y. (2015). Models of higher education governance: A comparison of Israel and other countries. *Global Journal of Educational Studies* 1(1), 16–44. <https://doi.org/10.5296/gjes.v1i1.7556>
- Deem, R., Hillyard, S., & Reed, M. (2007). *Knowledge, higher education and the new managerialism: The changing management of UK universities*. Oxford University Press. <http://bitly.ws/zoFX>
- El-Khawas, E. (2002). Governance in US universities. In: Amaral, A., Jones, G.A., Karseth, B. (eds), *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance* (Higher Education Dynamics, vol 2, pp. 261–278). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-015-9946-7_13

- Emon, A. M. & Schneiderman, D. (2022). *The storm over academic freedom, collegial governance, and international human rights at Uoft's Faculty of Law* (pp. 1–30). SSRN. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4212802>
- FAUW news. (2022). *Is UW's collegial governance model still working?* FAUW Blog. <http://bitly.ws/zxIb>
- Freedman, D. B. (2002). Clinical governance: the implications for point-of-care testing in hospitals: a UK perspective. *Annals of Clinical Biochemistry: International Journal of Laboratory Medicine*, 39(5), 421–423. <https://doi.org/10.1258/000456302320314>
- George, T. (2023). *Exploratory Research: Definition, Guide, & Examples*. Scribbr. <https://www.scribbr.com/methodology/exploratory-research/>
- Gupta, B. L. (2020). Governance and management structure for higher education institutions. *International Journal of Advanced Research in Education*, 1(1), 1–6. <http://bitly.ws/zQMD>
- Han, S., & Xu, X. (2019). How far has the state 'stepped back': An exploratory study of the changing governance of higher education in China (1978–2018). *Higher Education*, 78, 931–946. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00378-4>
- Jones, D. S. (2023). *The American roots of neoliberalism*. History News Network. <https://historynewsnetwork.org/article/151023>
- Lakehead University Faculty Association. (2020). Collegial governance: What you need to know. LUFA. <http://bitly.ws/zn2e>
- Maassen, P., & van Vught, F. A. (1994). Alternative models of governmental steering in higher education: An analysis of steering models and policy-instruments in five countries. In L. Goedegebuure & F. A. van Vught (Eds.), *Comparative Policy Studies in Higher Education* (pp. 35–63). LEMMA. <http://bitly.ws/zms2>
- Masue, O. S., & Swai, I. L. (2015). From state control to network governance of primary education in Tanzania: Has local empowerment been attained? *Journal of Public Administration and Governance*, 5(1), 92–109. <http://dx.doi.org/10.5296/jpag.v5i1.7169>
- Mingle, J. R. (2000). *Higher education's future in the 'corporatized' economy*. Occasional Paper No. 44, Association of Governing Boards of Universities and Colleges. <http://bitly.ws/zoHA>
- Price, N. (2018). *Defining the role of college and university board trustee*. Board Effect. <https://www.boardeffect.com/blog/defining-role-college-university-board-trustee/>
- Ritzer, G. (1975). Professionalization, bureaucratization and rationalization: The views of Max Weber. *Social Forces*, 53(4), 627–634. <https://doi.org/10.2307/2576478>
- Sutton, A., Clowes, M., Preston, L., & Booth, A. (2019). Meeting the review family: Exploring review types and associated information retrieval requirements. *Health information and libraries journal*, 36(3), 202–222. <https://doi.org/10.1111/hir.12276>
- Rhoades, G. (2018). Shared Governance, Higher Education Institutions. In P. N. Teixeira & J.-C. Shin (eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1–6). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_554-1
- Rosowsky, D. (2022). *Shared governance at America's universities: Reaffirming higher education's cornerstone in the post-pandemic era*. Forbs. <http://bitly.ws/zpD7>
- Rowlands, J. (2017). University governance models. In J. Rowlands (Ed.), *Academic Governance in the Contemporary University* (pp. 111–128). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2688-1_6
- Shattock, M. (2002). Re-balancing modern concepts of university governance. *Higher Education Quarterly*, 56(3), 235–244. <https://doi.org/10.1111/1468-2273.00215>
- Shen, J., Gao, X., & Xia, J. (2017). School as a loosely coupled organization? An empirical examination using national SASS 2003–04 data. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 657–681. <https://doi.org/10.1177/1741143216628533>
- Schützenmeister, F. (2010). *University research management: An exploratory literature review*. Institute of European Studies for the University of California (pp. 1–31). <https://escholarship.org/uc/item/77p3j2hr>
- Trakman, L. (2008). Modelling university governance. *Higher Education Quarterly*, 62(1–2), 63–83. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00384.x>

Катерина Шихненко, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри мовної підготовки Інституту державного управління та наукових досліджень з цивільного захисту, м. Київ, Україна.
Коло наукових інтересів: вища освіта в США, управління університетами в США та Україні, адміністрування наукових досліджень в університетах США, місія сучасного університету.

СФЕРА НАУКОВОЇ РОБОТИ В СТРУКТУРІ УПРАВЛІННЯ УНІВЕРСИТЕТАМИ В США

Анотація. Мета статті – визначити місце наукової роботи в структурі управління університетами в США. Для збору якісних даних було використано методологію пошукового дослідження з елементами нарративного огляду. Дослідження виявило, що наукова робота відіграє важливу роль у структурі управління університетами в США. У багатьох університетах дослідницька діяльність становить основу місії навчального закладу та є ключовим компонентом академічних програм університетів. Визначено найбільш поширені в університетах країн ОЕСР типи структур управління: структура управління за участю та рівною відповідальністю всіх залучених сторін; структура управління під наглядом держави; колегіальна структура управління; корпоративна структура управління та структура управління трастовою (довірчою) радою. З'ясовано, що типова структура управління університетом, зокрема в США, є чотирирівневою ієрархічною командною структурою з елементами матричної структури. Сфера наукової роботи розглядається як діяльність на рівні інституції, що контролюється наглядовою радою та відповідною командою управлінців. З'ясовано, що оскільки наукова діяльність завдяки диверсифікації дослідницьких цілей вносить зміни до визначення місій американських університетів, структура управління університетом поступово трансформується з ієрархічного типу в матричну. Такий тип управлінської структури складається з автономної квазіфірми на чолі з професійним менеджером, що зумовлено міждисциплінарністю досліджень та залученням внутрішніх, зовнішніх або міжінституційних дослідницьких підрозділів, що працюють над вирішенням різномірних короткострокових і довгострокових завдань університету. Виявлено, що університети впроваджують корпоративні моделі управління, утворюють більш складні організаційні структури, включаючи підрозділи з інновацій та трансферу технологій з управлінськими посадами для адміністрування наукових досліджень. Ці посади мають підтримувати розвиток університетських досліджень, спрямованим на вирішення суспільних завдань, а також сприяти створенню «прибуткових продуктів», надаючи можливість університетам заробляти гроші. Спроба просувати дослідження як джерело доходу для університетів збільшила частку та роль наукової роботи в управлінській структурі американського університету і водночас виділила її в окрему структурну одиницю.

Ключові слова: вища освіта; університети США; структура управління університетом; сфера наукової роботи; управління університетом.



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

 pushkaryovat@gmail.com

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

УДК 37.013:37.035

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-41-48>

АНАЛІЗ ПОНЯТЬ «ХОЛОДИНАМІКА» ТА «ХОЛОДИДАКТИКА» У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

Анотація. За матеріалами представленої до обговорення статті досліджується низка питань щодо категоріального змісту понять «холодинаміка» й «холодидактика» у контексті сучасної парадигми освіти, їх співвідносності та відмінності на фоні новітніх досягнень у класичних сферах наукових знань. Обговорено доцільність їх заведення в лоно педагогічної науки та сформульовано семантичний ефект за критерієм пояснення мінливо-непередбачуваних подій, що набувають проявів у ході проведення навчально-виховного процесу. Проаналізовано умотивованість застосування поняття «холодидактика» для тлумачення синергетичної взаємодії навчання й творчості в освітній діяльності, що являє собою системне утворення цілісно-динамічного позначення, сформоване для досягнення особистістю своєї найвищої сходинки в рейтингу суспільного визнання.

Ключові слова: сучасна парадигма освіти, холодинаміка, холодидактика, навчання і творчість, особистісне піднесення учнів.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Однією з істотних проблем точного категоріально-лексичного розуміння вхідного завдання чи вихідних результатів наукового дослідження постає вибір понятійного конструкту, за сприяння якого виявляється актуально-можливим не тільки визначити сутнісно-методологічний сенс дослідження задекларованої проблематики, а й обумовити її взаємозв'язок з іншими проблемами, які є об'єктами дослідження в суміжних областях науки.

У такий спосіб підбираючи системоутворюючі терміни, поняття чи твердження здійснюваного наукового дослідження є необхідним зауважувати на семантичні особливості мовних одиниць, що пов'язані із урахуванням: сучасних категорій, використовуваних в інших науках; загальноприйнятих лексем, застосовуваних у зарубіжній науковій практиці; синтаксичних трансформацій немовби звичних дефініцій класичного понятійного апарату. Лексичною неузгодженістю в цьому контексті може виступати непомірковане вживання складно-звучних аббревіатур іншомовного походження, не підкріплених адаптивними поясненнями. Тому непомірковане

запозичення новомодних термінів чи понять та їх вкраплення в тексти наукових праць може фактично призводити до несприйняття наукових проблем чи некоректності набутих висновків.

Отже, перед уведенням понять «холодинаміка» й «холодидактика» в лоно новочасних педагогічних досліджень, виявляється цілковито актуальною чинна необхідність критично проаналізувати їх співвідносність та відмінність на фоні досягнень класичних сфер наукових досліджень за мети усвідомлення дефініцій означених категорій та секторів їх можливого застосування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Огляд тематичних розвідок надає можливість сформулювати припущення відносно того, що означені раніше поняття «холодинаміка» та «холодидактика» не мають солідної наукової бібліографії, а є доволі новітньою лексичною ініціативою, яка вимагає поміркованих суджень та розважливих пояснень.

Базові положення холодинаміки (від англ. – *the whole dynamic*) з тих чи-то інших позицій розглядали: філософ і фізик Девід Джозеф Бом (*Великобританія, США*), фізик-теоретик Луї де Бройль (*Франція*), психіатр і педагог Карл Густав Юнг (*Швейцарія*), лікар-нейрофізіолог Карл Х. Прібрам (*США*), лікар-психолог Роджер Уолкотт Сперрі (*США*), фізик та математик Ервін Шредінгер (*Австрія*) та інші видатні дослідники. При цьому одна група науковців торкалася проблем холодинаміки в площині дослідження голографічної нейрофізіології, кодування образної інформації та програмування поведінки мозку, тоді як інша вивчала її прояви в інтерпретації положень квантової фізики.

Узагальнюючо-змістовну структуру холодинаміки сформулювали Вернон Вульф (*США*) в роботі «Холодинаміка. Вся сила в дії» та його послідовник Дж. Кьорк Лектор (*США*) у науковій праці «Десять процесів в холодинаміці». Учені у співпраці сформулювали концепцію самовдосконалення особистості на основі технік розвитку інтуїтивних акцій, перетворення негативних внутрішніх емоцій на позитивні, збудження проявів фантазії, уяви або інсайту. Основою для нової концепції (холодинаміки) слугували новочасні досягнення у сферах психології, квантової фізики, нейрофізіології, цифрової голографії тощо.

Серед вітчизняних науковців, які застосовували положення холодинаміки в нечисленних працях різного наукового спрямування, слід позначити напрями: І. Астремська (*соціальне адаптування*), О. Блінов (*інтерактивна психологія*), С. Васьківська (*психодіагностичне моделювання*), О. Вознюк (*система освітнього середовища*), Н. Родіна (*властивості психіки людини*), Ю. Романенко (*моделі смислоутворення*), І. Цехмістро (*квантова концепція діяльності свідомості*). Ці та інші дослідники залучали принципи холодинаміки для обговорення процесів філософського мислення, психічної гармонії, творчої активності та пізнавальної гармонійності у їх мінливій єдності та перманентній динаміці.

Водночас поняття «холодидактика» як об'єктивно дотичне до визначення «холодинаміка», не знайшло свого належного відображення в наукових працях з проблем еволюційного перетворення змісту освіти, закономірностей освоєння інформаційного досвіду, організації холистичного освітнього простору тощо. За позначеної ситуації ґрунтовне обговорення дефініцій понять «холодинаміка» та «холодидактика» уявляється актуальним завданням у контексті встановлення їх співвідносності та відмінності на фоні новочасних відкриттів у класичних сферах наукових пошуків, у тому числі й у середовищі педагогічної науки.

Мета статті полягає в розгляді понять «холодинаміка» і «холодидактика» та з'ясування доречності їх використання в педагогічних дослідженнях.

Виклад основного матеріалу. У системній розробці «Холодинаміка. Вся сила в дії» В. Вульф охарактеризував холодинаміку як поняття, що в своїй основі є похідним від «холо...» – цілісний і «...динаміка» – рух, сила, дія, тобто виходить, що холодинаміка – феномен, який описує динамічний рух у просторі єдино-цілісного утворення (Вульф, 1995, с. 14), у структурі якого центральним і системоутворювальним ядром виступає внутрішній потенціал особистості чи-то її життєстверджуюче «Я», що народжується, зростає і розкривається (чи, навпаки, не розкривається) за свідомим або ж підсвідомим вибором самої особистості. У такий спосіб розумово-психічний апарат людини, за баченням ученого, є таким собі персональними комп'ютером, який

має свій інтернет-зв'язок із Всесвітом та співвідносить власні дії з узагальнюючим Порядком Природи, що в основі своєї безупинної діяльності завбачує просторово-хвильовий (на відміну від лінійного) характер існування за стійкого поєднання раціонального та інтуїтивного стилів у процесі формування необхідних для людини рішень.

За цих обставин раціональний підхід здійснюється всередині лівої півкулі мозку (рис. 1), яка формує логічне співставлення, лінійно-раціональне мислення й критичний аналіз. Саме завдячуючи діяльності лівої півкулі люди навчаються писати, рахувати та спілкуватися між собою. Водночас інтуїтивний підхід може бути забезпечений правою півкулею мозку, яка несе відповідальність за творчу активність, інтуїтивне прогнозування та образно-просторову уяву. Її діяльність у такий спосіб завжди є спрямованою в лоно фантазій, міркувань і передбачень та має просторово-хвильовий патер виявлень.

Якщо б у своїй життєдіяльності людина керувалася тільки-но активністю лівої півкулі, то усякі проблеми вирішувалися б у лінійній траєкторії на протязі чималого відрізка часу. Водночас використання лише правої півкулі завбачує просторове сприйняття проблеми, але ж не може забезпечити формування чітко означених висновків і рекомендацій. За таких обставин В. Вульф пропонує визнати існування так званої «холодинамічної площини», тобто певної матриці, на багатовимірному полі якої взаємодіють різні формати мислення (холодаїни), де має місце схрещення раціонального (свідомого) й інтуїтивного (підсвідомого) та формування кінцевого продукту розумово-творчої діяльності мозку на основі корелятивного синтезу логіки, прогностики, математики, аналітики, натхнення, інтуїції, фантазії та уяви (Вульф, 1995, с. 25).

За таким двоїста (раціональна й інтуїтивна) природа сприйняття дійсності людиною характеризується практично одночасним виявом свідомого як форми отримання новітньої інформації, а також підсвідомого як творчого сприйняття й опанування отриманих інформаційних відомостей на матриці холодинамічної (рис. 1) цілісно-універсальної площини, де раціональна й інтуїтивна інформація схрещуються та утворюють одне-єдине холистичне ціле, що безумовно завбачує перманентні динамічні зміни чи перетворення. При цьому будь-які раціональні інформаційні відомості людина сприймає частками через вербальні та візуальні органи чуття, тоді як інтуїтивні повідомлення вона умудряється набувати через рецептори-приймачі квантових інформаційних хвиль.



Рис. 1. Модель формування цілісно-універсальної холодинамічної площини
Джерело: складено на основі матеріалів (Вульф, 1995, с. 14–25).

Наявне з'єднання раціонального й інтуїтивного, лінійного і просторового, логічного та абстрактного, пізнавального й творчого надає особистості вагомий шанс посилити вербальне і зорове сприйняття докільля емоційними відчуттями, що надійшли у вигляді квантових енергетичних хвиль від передавача інформації (об'єкта чи-то суб'єкта). Надалі пам'ять буде оперувати комплексом отриманих раціональних знань та їх емоційним забарвленням, що й полегшить формування варіативних рішень у межах окресленої проблематики на підґрунті інтуїтивних передбачень, здогадок та фантазій. Отже, вміння сприймати інтуїтивні підказки та спиратися на особистісно-інтуїтивний досвід власного «Я» має формуватися з учнівської пори й удосконалюватися упродовж подальшого життя, реалізуючи внутрішній потенціал особистості та її вроджені задатки.

Трансформуючи представлені В. Вульфом думки до сьогоднішніх реалій навчально-виховного процесу, можна сформулювати такі коментарі: 1) холодинаміка – феномен, що характеризує динамічний рух у часі та просторі єдино-цілісного утворення, яке має системну організацію і внутрішній порядок; 2) системоутворювальним кістяком холодинаміки є внутрішній потенціал особистості, її життєстверджує «Я», що зростає й розкривається за свідомим чи підсвідомим вибором самої особистості; 3) у цілісній моделі свідомості існує так звана «холодинамічна площина», тобто певна матриця, на багатовимірному полі якої взаємодіють раціональні (свідомі) та інтуїтивні (підсвідомі) різновиди розумово-творчої діяльності мозку людини; 4) одне-єдине холистичне ціле не є і не може бути статичним, а завбачує постійні динамічні зміни або перетворення; 5) раціональні інформаційні відомості людина сприймає частинами завдячуючи вербальним або візуальним органам чуття, тоді як інтуїтивні повідомлення вона набуває через рецептори-приймачі квантових інформаційних хвиль.

Останню тезу О. Вознюк описує так, що свідомість людини здатна проявлятися у двох сферах: при сприйнятті достатньо грубої, щільної та стійкої матерії органами чуття в просторово-часовій області та витонченого, чуттєво не помітного (внутрішньо-духовного) сприймання квантових хвиль (Вознюк, 2012, с. 528). У цьому поєднанні народжується конструктивне знання, тобто цілісне у принциповому сенсі знання, що інтегрує людину й Всесвіт, об'єднує суб'єктів з об'єктами пізнання, коли людина ставиться до оточуючого довкілля як до себе самої, а межа між зовнішнім і внутрішнім зникає (Вознюк, 2012, с. 535).

Отже, холодинаміка використовує положення квантової фізики та психології, аби згідно до системи принципів і відповідних методик забезпечити досягнення кожною особистістю свого найвищого потенціалу. При цьому саму свідомість І. Цехмістро не ототожнює з будь-якими фізичними чи-то хімічними процесами, які мають місце у структурі головного мозку людини. Свідомість, за баченням ученого, є безпосередньою реальністю, яка має відособлене існування та не може завбачувати будь-якої участі в матеріальних процесах, але цілковито спроможна до співпраці в квантових акціях (Цехмістро, 2002, с. 340).

Досліджуючи словотвір «холодидактика» можна визначити його складові компоненти наступним чином: «холо...» – цілісний та «...дидактика» – область педагогіки, що обґрунтовує зміст освіти (навчання), розкриває методи, засоби й організаційні форми виконання навчальної діяльності (Білодід, 1970, с. 273). У такий спосіб поняття «холодидактика» актуально сприймати як єдино-цілісний освітній інструмент, що повинен забезпечувати організаційно-упорядкований й динамічно-поступальний навчально-виховний процес, за умов якого виникають необхідні й достатні пропозиції для отримання знань, навичок і умінь окремими набувачами комплексу нормалізованих освітніх послуг.

Безпосередньо поняття «дидактика», за баченням О. Савченко, розкриває найістотніші залежності між цілями, змістом, умовами й результатами навчання (Савченко, 2013, с. 3). Розуміючи сутнісні основи дидактики, дослідниця обґрунтовує ефективний підбір інноваційних методик та форм навчання, що мають сприяти вдосконаленню освітньої практики. Згідно із думкою Я. Коменського, дидактика є таким універсальним феноменом, який дає можливість учити всіх усьому з надійним успіхом і так, аби не могло виникати невдач, навчати ґрунтовно, а не поспіхом і заради форми (Малафіїк, 2005, с. 11). Дидактику в наданому контексті цікавить організація освітнього простору, де учні отримують знання, набувають умінь та навичок, формують власне ставлення до навколишнього середовища. Як галузь науки дидактика вивчає змістовну і процесуальну частини навчання в їх єдності й динаміці, відшуковуючи новітні способи вдосконалення педагогічної діяльності через інноваційні методики і технології (Березюк, Власенко, 2017, с. 12).

Зіставляючи категорії «холодинаміка» та «холодидактика», визначаємо, що холодинаміка переважно стосується розвитку або певної корекції життєвої активності особистості за рахунок її внутрішнього потенціалу та самоусвідомлення проблеми, а холодидактика безпосередньо стосується організації зовнішнього освітнього простору, в середовищі якого особистість набуває життєствердних знань, умінь і навичок. У табл. 1 наведено порівняння сутнісної осно-

ви восьми (за В. Вульфом) базових принципів холодинаміки з принциповими особливостями холодидактики.

Таблиця 1

Порівняння сутнісної основи восьми базових принципів холодинаміки з принциповими особливостями холодидактики*

Сутнісна основа базових принципів	
Холодинаміка (the whole dynamic)	Холодидактика (the whole didactic)
Принцип перший	
Всесвіт холодинамічний. Матерія, енергія і розум – це частини єдиного динамічного цілого	Освіта холодидактична. Навчання, творчість, виховання – складові єдино-цілісного педагогічного процесу
Принцип другий	
Всесвітній простір містить різні розумові форми (холодайни), які проявляються в реаліях	Освітній простір характеризується різнорідними засобами й формами, які сприяють розвитку особистості
Принцип третій	
Цілісне навколишнє середовище підпорядковується єдиним законам, тобто всезагальному порядку	Холістичне освітнє середовище не має відхилитися від правил та норм чинної освітньої парадигми
Принцип четвертий	
Усередині всезагального порядку всі його складові елементи проходять одні й ті самі стадії розвитку	Установлений порядок організації навчального-виховного процесу має рівну силу в підсистемах усіх рівнів
Принцип п'ятий	
Прояви реальності за своєю суттю мають різнопланову природу, яку розум здатен відбивати в наявній і інтуїтивній формі	Педагогічна діяльність завбачує використання раціонально-навчальних та інтуїтивно-творчих методик і технік
Принцип шостий	
Будь-які поточні зміни в загальному динамічному просторі є передбачуваними, логічними та взаємопов'язаними	Мета і завдання будь-яких інноваційних технологій, що застосовуються в процесі навчання, мають бути виправданими
Принцип сьомий	
Кожна людина має головний сенс власного розвитку, що виходить з її «Я» та особистісного потенціалу	Кожна окрема особистість є певною мірою обдарованою долею та цілком здатна на повноцінний розвиток можливостей
Принцип восьмий	
Холодинаміка та її базові принципи можуть бути використаними в системі вирішення проблем розвитку людини	Холодидактика за своїм призначенням може бути продуктивно використаною в системі особистісного розвитку учнів

* Складено автором на основі матеріалів публічних джерел та власних досліджень

Порівняння сутнісної основи восьми базових принципів холодинаміки та принципових особливостей холодидактики дає можливість стверджувати подібність як з точки зору теоретичної, так і практичної приналежності. Такий підхід завбачує перенесення окремих положень холоди-

наміки у сферу дії холодидактики з урахуванням певних поправок, уточнень чи-то обмежень, які є коригуючими факторами освітньої парадигми.

Розглядаючи холодидактику в практичному ракурсі є доцільним привести модель «кооперації» раціональної (начальної) й інтуїтивної (творчої) активності учнів (рис. 2), яка означає холістичну співвідносність різновекторних напрямів діяльності в площині навчально-виховного процесу.

Враховуючи те, що активність, як навчальну, так і творчу, необхідно розглядати в контексті здатності певної особи взаємодіяти з чимось, брати активну участь у чомусь або проводити енергійну діяльність (Білодід, 1970, с. 29), то виходить, що активність і діяльність – дещо тотожні поняття. Але оскільки різну за своєю формою діяльність не можна здійснювати одночасно, навчальна й творча активність за фактичних обставин може проявлятися саме в різні відлікові інтервали та мати відмінні часові рамки. При цьому різнопланові види діяльності можуть бути спрямованими в різних просторових напрямках, а відтак і демонструвати позитивну чи негативну динаміку.

Графічна інтерпретація приведеного судження (рис. 2) набуватиме форми відокремлених (фактично прямолінійних) відрізків навчальної активності (НА) і стрибкоподібних (імпульсивних) та відмінних за рівнем інтенсивності сплесків творчої активності (ТА), що в певній послідовності об'єднуються в структурній архітектоніці моделі «Сходи особистісного зростання учнів». Збалансований чи пак узагальнюючий тренд (RR') у цій моделі варто розуміти як стійкий напрям особистісного зростання (розвитку, піднесення) учнів, однаково зумовлений як їх навчальною, так само й творчою активністю. Синергетичний ефект від такого об'єднання навчальної та творчої активності (діяльності) в освітньому процесі є наслідковим результатом поєднання окремих складових в єдине ціле відповідно до математичного феномена ($2+2=5$), за яким сума складених потенціалів завше є більшою, аніж сума окремих потенціалів, внаслідок чого й виникає додаткова одиниця ($5-4=1$) обумовленого ефекту.

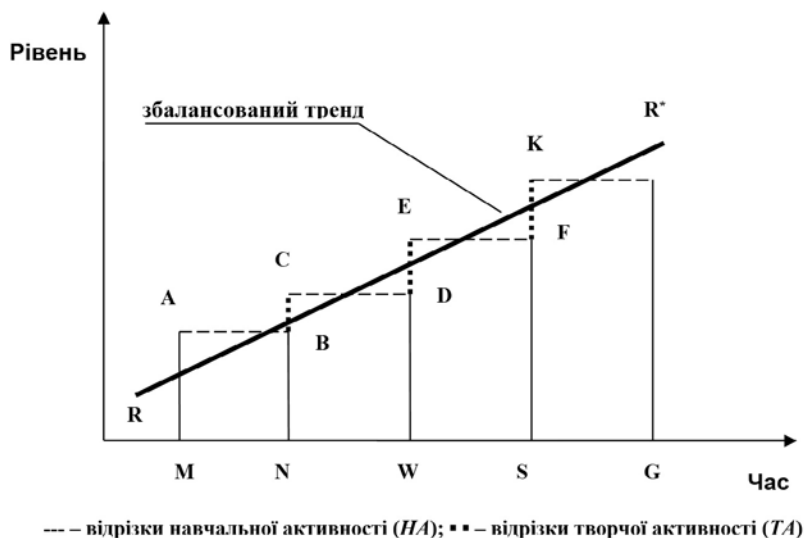


Рис. 2. Графічна модель «Сходи особистісного зростання учнів»
Джерело: складено на основі особистих досліджень автора

Зміст моделі «Сходи особистісного зростання учнів» визначається в тому, що зростання (прогрес, розвиток) здобувачів освіти відбувається за результатом послідовного чергування різ-

них за часовою тривалістю періодів здобуття знань та відмінних за рівнем інтенсивності проявів творчого осяяння. Інакше кажучи, накопичення масиву знань у певний момент часу потребуватиме їх організації й переосмислення, тобто «підключення» на додаток до функції запам'ятовування, як суто навчальної операції, функцій уявлення, відтворення, аналізу, уточнення, осягнення, інтуїції, передчуття або ж усвідомлення, як емоційно-психологічних (творчих) інструментів засвоєння інформаційних відомостей. У такий спосіб до відрізків навчальної активності (діяльності) на рис. 2 станемо відносити прямі AB , CD та EF , тоді як під сплесками творчої активності (діяльності) є доречним позначити вертикальні підвищення BC , DE та FK . При цьому вертикальні прямі творчої активності BC , DE і FK є винятково змодельованим відображенням тих чи інших творчих проявів учнів, які виконують функцію своєрідного освітнього «ліфта», що забезпечує перехід здобувача освіти з одного стану в інший або ж з одного (більш низького) рівня на інший (більш високий) рівень. Водночас на практиці творчі сплески можуть набувати проявів як у формі імпульсивного і короткочасного інсайту (осяяння), так і у форматі дещо затягнутого спостережень та міркувань, які допомагають особистості досягнути змістовний сенс отриманої інформації через власний «фільтр» світосприйняття, що в більш деталізованому сенсі розглядалося в попередніх розвідках (Пушкарьова, 2022, с. 117).

Оскільки учні вирішують, як правило, не дуже складні задачі, їхня творча діяльність виявляє більшою мірою індивідуальну вдачу, хоча молодші школярі залюбки беруть участь у колективній творчості, копіюючи або передражняючи один одного. З віком, у старших класах, учні починають відчувати себе певною особистістю, яка замість повторювання чийось витівок чи думок здатна видати на-гора власні оригінальні ідеї чи-то судження. У такий спосіб в учнів старших класів творча активність (креативна діяльність) уже поєднується із навчальною активністю (когнітивна діяльність), що за фактом призводить як до підвищення рівня збалансованої (узагальненої) активності, так і до творчого зростання (тією чи іншою мірою) кожної окремої особистості.

Висновки і перспективи подальших досліджень Підсумовуючи надані вище судження маємо визнати, що поняття «холодинаміка» та «холодидактика» є певною мірою дотичними в аспекті, з одного боку, усвідомлення особистістю необхідності самовдосконалення, а вже з іншого боку – нагальної актуальності проектування освітнього простору, в якому суб'єкт пізнання матиме комфортні умови для розкриття своїх потенційних можливостей.

З практичної точки зору «холодидактика» є занадто важливою практикою освітньої діяльності в аспекті поєднання навчальної й творчої активності учнів як украй необхідної умови для переходу освітньої процедури на більш високий рівень пізнавального зиску, що передбачає можливість гармонізації навчальної та творчої активності учнів, тобто обов'язковості виконання суспільних завдань та задоволення індивідуальних запитів і побажань.

Використані джерела

- Березюк, О.С., Власенко, О.М. (2017). Дидактика: теорія і практика. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. Івана Франка.
- Білодід, І.К. (ред.). (1970). Словник української мови: в 11 т. Т. 2. Київ: Наукова думка.
- Вознюк, О.В. (2012). Педагогічна синергетики: генеза, теорія і практика: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка.
- Вульф, Вернон. (1995). Холодинаміка: Вся сила в дії. URL: <http://secret-of-success.top/index.php?part=5570>
- Малафійк, І.В. (2005). Дидактика: навчальний посібник. Київ: Кондор.
- Пушкарьова, Т.О. (2022). Понятійний конструкт «релятивістська педагогіка» як важливий чинник новочасної освітньої парадигми. *Український педагогічний журнал*, 4, 112–120.
- Савченко, О.Я. (2013). Дидактика початкової школи. Київ: Грамота, 2013.
- Цехмістро, І.З. (2002). Холістична філософія науки. Суми: Університетська книга.

References

- Berezyuk, O.S., Vlasenko, O.M. (2017). Dy`dakty`ka: teoriya i prakty`ka. Zhy`tomy`r: Vy`davny`cztvo ZhDU im. Ivana Franka. (in Ukrainian).
- Bilodid, I.K. (red.). (1970). Slovny`k ukrayins`koyi movy` : v 11 t. T. 2. Ky`yiv: Naukova dumka. (in Ukrainian).
- Voznyuk, O.V. (2012). Pedagogichna sy`nergety`ky` : g`eneza, teoriya i prakty`ka: monografiya. Zhy`tomy`r: Vy`d-vo ZhDU im. Ivana Franka. (in Ukrainian).
- Vul`f, Vernon. (1995). Xolody`namika: Vsya sy`la v diyi. URL: <http://secret-of-success.top/index.php?part=5570> (in Russian).
- Malafiyik, I.V. (2005). Dy`dakty`ka: navchal`ny`j posibny`k. Ky`yiv: Kondor. (in Ukrainian).
- Pushkar`ova, T.O. (2022). Ponyatijny`j konstrukt «relyaty`vists`ka pedagogika» yak vazhly`vy`j chy`nny`k novochasnoyi osvity`nyi paradym`y. Ukrayins`ky`j pedagogichny`j zhurnal, 4, 112–120. (in Ukrainian).
- Savchenko, O. Ya (2013). Dy`dakty`ka pochatkovoyi shkoly`. Ky`yiv: Gramota, 2013. (in Ukrainian).
- Cexmistro, I.Z. (2002). Xolisty`chna filosofiya nauky`. Sumy` : Universy`tets`ka kny`ga. (in Ukrainian).

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

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

ANALYSIS OF THE CONCEPTS OF “HOLODYNAMICS” AND “HOLODIDACTICS” IN THE CONTEXT OF THE MODERN PARADIGM OF EDUCATION

Based on the materials of the article presented for discussion, a number of questions regarding the categorical meaning of the concepts of «holodynamics» and «holodidactics» in the context of the modern paradigm of education, their correlation and differences against the background of the latest achievements in the classical spheres of scientific knowledge are investigated. The expediency of introducing them into the bosom of pedagogic science was discussed and the semantic effect was formulated according to the criterion of explaining changeable and unpredictable events that manifest themselves during the educational process. The motivation for using the concept of «holodidactics» for the interpretation of the synergistic interaction of learning and creativity in educational activity is analyzed, which is a systemic formation of a holistic-dynamic designation, formed for the individual to achieve his/her highest step in the rating of social recognition.

It has been established that holodynamics is a phenomenon that describes the dynamic movement in the space of a unified formation, in the structure of which the central and system-forming core is the inner potential of the individual or his/her life-affirming «I», which is born, grows and unfolds according to the conscious or subconscious choice of the individual him(herself). In this way, the mental-psychic apparatus of a person is a kind of personal computer, which has its own Internet connection with the Universe and correlates human actions with the generalizing Order of Nature.

Considering holodidactics in a practical sense, the article presented a model of «cooperation» of rational (initial) and intuitive (creative) activity of students, which reveals the holistic unity of various vector directions of activity in the plane of the educational process.

Given that activity, both educational and creative, should be considered in the context of a certain person's ability to interact with something, take an active part in something or carry out vigorous activity, it turns out that rational and intuitive activity are to some extent identical concepts. Meanwhile, since different forms of activity cannot be carried out at the same time, educational and creative activity under actual circumstances can be manifested exclusively in different counting intervals and have different time frames. At the same time, various types of activities can be directed in different spatial directions, and therefore demonstrate positive or negative dynamics.

Keywords: modern paradigm of education, holodynamics, holodidactics, learning and creativity, personal elevation of students.



Mogbel Aid K Alenizi – PhD, Associate Professor, Northern Border University, Arar, Saudi Arabia.

Research interests: Special Education, learning liability, inclusive education, interventions.

✉ alenizimogbel@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0001-7475-6562>

UDC 37.013.77

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-49-61>

ASSESSING THE ROLE OF EMOTIONAL REGULATION PROCESSES, COGNITIVE FLEXIBILITY AND INTOLERANCE OF UNCERTAINTY: A CASE OF UNDERGRADUATE STUDENTS OF SAUDI ARABIA

Abstract. This study aimed to explore the relationship between cognitive flexibility and intolerance to uncertainty among college students, and to investigate whether emotion regulation processes mediate this relationship. The sample consisted of 256 participants aged between 18 and 22 years. The cognitive flexibility inventory (CFI), the uncertainty intolerance scale (IUS), and the emotion regulation processes scale (ERPS) were used to collect data. Structural Equation Modeling (SEM) was employed to analyze the data. The results of the study suggest that emotion regulation processes play a mediating role in the relationship between cognitive flexibility and intolerance to uncertainty. Specifically, the findings indicated that deficient emotional regulation mechanisms, resulting from poor cognitive flexibility, lead to a low tolerance for uncertainty. This suggests that individuals who struggle to adjust their thinking in response to new information are more likely to experience difficulty in regulating their emotions when faced with uncertainty. Moreover, individuals with low levels of cognitive flexibility may be more likely to experience fear and anxiety when presented with new or uncertain situations. However, the study's results suggest that emotional regulation processes may be helpful in mitigating the negative effects of cognitive inflexibility on intolerance to uncertainty. This study contributes to our understanding of the mechanisms underlying the relationship between cognitive flexibility, emotion regulation processes, and intolerance to uncertainty among college students. The findings suggest that interventions aimed at enhancing cognitive flexibility and emotion regulation processes may be useful in improving individuals' tolerance for uncertainty.

Keywords: cognitive flexibility; intolerance to uncertainty; emotion regulation process; Saudi Arabia; undergraduate students

1. Introduction. Cognitive flexibility (CF) is a complex structure with multiple processes, and numerous classifications have been inspired by it. It has been defined in various ways, including “flexibility,” “competence belief,” and “interaction of multiple mechanisms.” CF plays a crucial role in adapt-

ability and has been linked to melancholy, depression, and cognitive impairment (Gao, et al., 2021). Uncertainty and exposure to stress affect cognitive abilities and determine the extent to which they can be displayed. CF helps individuals deal with uncertain situations, reduces stress and anxiety (McEnvoy, et al., 2021) and improves tolerance for ambiguity (Kwok & Zaki, 2021). Intolerance of Uncertainty (IU) is a propensity to react negatively emotionally, cognitively, and behaviourally to unknown situations and occurrences. People with low IU are more likely to see ambiguous circumstances as potentially dangerous because of negative biases in their perceptions and interpretations. A lack of emotion identification can hinder an individual's ability to read emotionally charged and unclear situations, leading them to employ rigid and conventional behaviors. Emotional Regulation (ER) processes are significantly correlated with IU. ER involves keeping tabs on, assessing, and adjusting a person's emotional reactions while he/she works toward his/her objectives. It can happen either consciously or unconsciously. Uncertainty strengthens both positive and negative affect, and lowering levels of uncertainty provides an adaptive benefit (Jelinek, et al., 2021).

Because of its intricate structure and the interplay of its many processes, cognitive flexibility (CF) has spawned a plethora of categorizations. CF has been linked to a variety of cognitive and behavioral processes, including those involved in "flexibility" (Crone, Ridderinkhof, Worm, Somsen, & van der Molen, 2004; Dennis, & Vander Wal, 2009; Stevens, 2009); "competence belief" in adapting to different options (Bilgin, 2009; Maltby et al., 2004). Those who possess this talent are able to replace negative and stressful ideas with more positive and harmonious ones, come up with creative solutions to difficult problems, and see the glass as half full rather than half empty. Several investigations, including one by Deveney & Deldin (2006) and another by Teasdale et al. (2001), have found a connection between this theory and depression. Some studies (Hou, et al., 2016; Murphy, Michael, & Sahakian 2012; Snyder, 2012; Trivedi & Greer, 2014) have linked depression and increased illness risk to diminished CF. Depressive disorders have been linked to stress both in their development and their maintenance (Hammen, 2005). Stress, in addition to depression, has been associated to cognitive impairment (Lupien, et al., 2009). Any time a person's regular schedule is disrupted or anything out of the ordinary happens, they may experience feelings of unease. The level of intellectual expression is also conditional on the specifics of the situation. Uhadarolu (2013) found that those with higher stress tolerance were more likely to make productive use of their CF skills. Tolerance and acceptance of ambiguity are social and individual variables linked to CF (Uhadarolu, 2013), and research shows that CF is a crucial trait that aids professionals in handling ambiguous situations (Demirtaş & Yldz, 2019). By increasing one's tolerance for uncertainty, CF alleviates tension and anxiety in high-stakes situations (Demirtaş & Yldz, 2019). The term "Intolerance of Uncertainty" (IU) was coined by psychologists Dugas, Buhr, and Ladouceur (2004) to describe a tendency to respond negatively emotionally, intellectually, and behaviorally to unexpected events and circumstances. Low IU individuals are more vulnerable to the perilous effects of a negative bias in their judgments of ambiguous situations (Buhr, & Dugas, 2002; Dugas et al., 2005). As a result, he or she may feel hopeless and devoid of the motivation to work through these feelings (Dugas et al., 2005).

People's low tolerance for ambiguity is sometimes attributed to their lack of emotional regulation (Abbate-Daga, Quaranta, Marzola, Amianto, & Fassino, 2015). A lack of emotion identification may impair a person's ability to read emotionally sensitive and ambiguous situations. Thus, in the face of ambiguity, these people can resort to more conventional and rigid patterns of conduct. Abbate-Daga et al. (2015) and Yldz & Güllü (2019) found that having a high IU was associated with the ability to control one's emotions. Significant relationships exist between ER processes and IU (Carpenter & Chung, 2011). In ER, one monitors, evaluates, and modifies his/her emotional responses while he/she pursues his/her goals. In order to modify one's conduct in response to emotional cues, one must learn to exercise emotional control (Gross, 2002; Koole, 2010; Thompson, 1994). The emergency room process has the potential to intensify, dampen, or keep a person's mood the same. Both intentional and unintentional ER have been documented (Gross & Thompson, 2007). Unlike open ER, in which one must make a conscientious effort to initiate, execute, and monitor emotions, implicit ER occurs automatically and

without awareness (Robinson, Safer, Austin, & Aktif, 2015). Because of the multimodal nature of the ER process, the intensity of its emotional impacts can be adjusted as it evolves over time. The degree to which one feels an emotion can be decreased, increased, or maintained (Gross, 2002). According to Gross (1998), people's desire to heighten or lessen their emotions depends on the strength of their current emotions. As a result, it is argued that it is inappropriate to categorize ER processes as either functional or non-functional. It's possible that a person's best ER strategy will evolve over time. A strategy that seems effective in one setting may backfire in another (Smith & Kleinman, 1989).

Bar-Anan, Wilson, and Gilbert (2009) found that feelings of both optimism and pessimism were bolstered by uncertainty. The more information a person has, the more control he/she will have over his/her environment. Therefore, there is an adaptive benefit to reducing uncertainty. Uncertainty about positive content is appreciated, but doubt about negative material is demoralizing. This effect may be explained by the fact that uncertainty helps to focus and piques interest. This will likely make people more emotionally fragile throughout transitions. It is the individual's beliefs and cognitive processes, rather than the condition or stimulus itself, that give rise to emotional responses, as shown by the cognitive model. Emotions are constructed from the kinds of thoughts that we dwell on frequently (Reuman, Jacoby, Fabricant, Herring, & Abramowitz, 2015). People's perceptions, inferences, and responses to ambiguity are all affected by something called "individual uncertainty" (IU) according to research by Liao and Wei (2011). According to research (Ciarrochi, Said, & Deane, 2010), intolerance can have beneficial impacts on one's mental health. One's belief in one's own incompetence to deal with uncertainty is correlated with how much they fear uncertainty (Reuman, Jacoby, Fabricant, Herring, & Abramowitz, 2015). Those that have a low tolerance for uncertainty, like the general public, are negatively affected since they view it as a source of worry, tension, and anxiety. These people consider uncertainty to be inevitable and a source of unnecessary anxiety (Liao & Wei, 2011). When individuals are unsure of what will happen, they can't get anything done. According to research (Reuman, Jacoby, Fabricant, Herring, & Abramowitz, 2015), IU is associated to the belief that one cannot handle ambiguous and uncertain situations.

Two separate studies by Gotlib and Joormann (2010) and Hofmann, Sawyer, Fang, and Asnaani (2012) indicated that CF and the processes underlying this capacity (executive functions) significantly impacted ER. Abnormalities in CF are linked to mood and anxiety disorders (Gabrys, et al., 2018; Hasija et al., 2021; Jelinek et al., 2021), thus it makes sense that this ability would be helpful for managing one's feelings as well as facilitating goal-directed activity. Canas, Quesada, Antoli, & Fajardo (2003) found that individuals' rigid ideas contributed significantly to their difficulties with adaptation and their negative emotional reactions to novel settings. It was discovered that one's IQ is significantly impacted by both harmonious and in harmonic ER practices. That is to say, those that integrate ER strategies like positive re-focus, planning, and so on into their daily lives are more likely to have positive results. Those who can "re-focus," "positively re-evaluate," and "accept" have more mental flexibility. People with lower CF levels are reported to engage in incongruent ER strategies such as self-blame, blaming others, tragedy, and rumination. (Küçüker, 2016). According to Gratz and Roemer (2004), healthy emotion regulation is feasible when an individual is able to choose between compatible and incompatible ER techniques to achieve their goals and does not engage in behaviours like fixating on an emotion and trying to change or repress it. Both cognitive flexibility (CF) and emotional regulation (ER) methods increase life satisfaction, but CF and incompatible ER tactics decrease it (Fu & Chow, 2016; Küçüker, 2016; Koesten, Schrodt, & Ford, 2009; Wang & Liu, 2013). These theoretical frameworks were used to generate the following hypotheses:

H1: Tolerance for ambiguity and difficulty controlling one's emotions are both connected with a lack of cognitive flexibility.

H2: Tolerance for ambiguity is positively correlated with the ability to control one's emotions, supporting hypothesis.

H3: The link between cognitive flexibility and intolerance for uncertainty is mediated through the emotion regulation mechanism.

2. Methodology.

Samples. In the study, 256 students aged 18 to 22 enrolled voluntarily from Hafr Al Batin University and Northern Border University. The participants were from various academic disciplines and degree levels. Among them, 112 (43.75%) were female and 144 (56.25%) were male, with a mean age of 28.69 and a standard deviation of 2.90. The research was explained to the participants, and they were given instructions on how to complete the surveys.

Instruments

Cognitive Flexibility Inventory (CFI). The CFI was created by Dennis and Vander Wal (2010) and has 20 items divided into the dimensions of alternatives and control. The CFI scale ranges from 1 (Not Available) to 5 (Fully Suitable) on the Likert scale. With a higher CFI score, it follows that CF is likewise quite high. According to the validity and reliability analysis of the original version of the scale, the alternatives subscale had a Cronbach alpha of .91, while the control subscale had Cronbach alpha values of .86 in the first measurement and .84 in the final. Research into the validity and reliability of Arabic adaptation was conducted by the researcher. The Arabic version's Cronbach alpha internal consistency coefficient was found to be .90, with the alternatives and control sub-dimensions yielding .88 and .84, respectively. Cronbach's alpha, a measure of internal consistency, was estimated as .85 for the control sub-dimension and .87 for the alternate sub-dimension, yielding a total of .88. The Cronbach's alpha coefficient was estimated separately for each of these sub-dimensions. The "alternatives" sub-dimension yielded a Cronbach's alpha of .88, while the "control" sub-dimension yielded a Cronbach's alpha of .84. This indicates that the items in each sub-dimension are also consistent with each other, although the "alternatives" sub-dimension has slightly higher internal consistency than the "control" sub-dimension. The overall Cronbach's alpha coefficient was also estimated by combining the items in both sub-dimensions, which yielded a value of .88. This indicates that the items in both sub-dimensions are consistent with each other, and that the questionnaire as a whole is reliable and consistent in its measurement of the construct of interest.

The Intolerance of Uncertainty (IU) Scale. IU was created in its original French form by Freeston, Rhéaume, Letarte, Dugas, and Ladouceur (1994). It was then translated into English by Buhr and Dugas (2002) and into Arabic by the researcher. The Uncertainty in Life Scale (IUS) is a 27-item scale divided into four aspects (uncertainty is stressful and sad, negative self-assessments of uncertainty, not knowing the future is uncomfortable, and uncertainty limits action). The rating scale has a Likert-type format, with options ranging from "never defines me" (point 1) to "exactly defines me" (point 5). With higher scale scores comes lower IU. The scale's reliability in the Arabic form was .90, while its reliability in English was .90 (using Cronbach's alpha). According to the results, the Cronbach alpha internal consistency coefficient for the IU dimensions ranged from .80 to .81, and the reliability value for the full scale was .92. The scale consists of multiple dimensions, which were evaluated separately for their internal consistency. The Cronbach's alpha coefficients for the IU dimensions ranged from .80 to .81, indicating that the items within each dimension are consistent with each other. The reliability value for the full scale was estimated to be .92, which indicates that the items in the scale as a whole are highly consistent with each other. This suggests that the scale is a reliable and valid measure of the construct of interest, regardless of the language in which it is administered.

Emotion Regulation Processes Scale (ERPS). The Event-Related Potential Scale (ERPS) was developed by Schutte Manes, & Malouff (2009) to evaluate the mechanisms of affect regulation (1. environment/location selection, 2. environment/location change, 3. distraction/attention diffusion, 4. cognitive change, 5. experiential response modulation). John and Gross (2007) proposed counting from 6 to 7 to influence the quality of one's responses (6 for behavioral, 7 for physical). It is a 28-item, 7-point Likert scale, with the first 16 items defining antecedent-focused emotion regulation processes and the latter 12 items defining response-oriented emotion regulation processes. A high score on the scale is indicative of well-developed emotional management skills. There is a .90 reliability coefficient for the antecedent-focused ER processes in the original version of the scale, and a .83 reliability coefficient for the response-focused ER processes. The researcher localized the scale into Arabic.

Overall, the scale's reliability coefficient was calculated to be .89, with .84 for antecedent-focused ER processes (the first 16 items) and .86 for response-focused ER processes (the latter 12 items). The sub-dimensions of ERPS had a Cronbach's alpha coefficient of .86 and an overall coefficient of .84 in this research. The sub-dimensions of ERPS (which may include both antecedent-focused and response-focused items) had a Cronbach's alpha coefficient of .86, indicating that the items within each sub-dimension are consistent with each other in measuring the corresponding aspect of emotion regulation processes. The overall Cronbach's alpha coefficient for the sub-dimensions of ERPS was estimated to be .84, indicating that the items in the sub-dimensions are also consistent with each other and contribute to the overall measurement of the construct of interest. These results suggest that the localized Arabic version of the ERPS scale is a reliable and valid measure of emotion regulation processes in the Arabic-speaking population.

Report of Identified Person. Researchers have produced a Form with five questions on the participants' demographics (gender, age, institution, department, and year).

3. Data Analysis. To begin identifying the web of connections between cognitive flexibility (CF), intolerance of uncertainty (IU), and emotion regulation (ER), this study used descriptive statistics and correlation analysis. Subsequently, SEM was utilized. In a multivariate statistical approach known as structural equation modeling (SEM), both observable and unobservable variables are defined within a theoretically grounded causal and relational framework (Byrne, 2010). SEM is characterized as a robust quantitative analysis (Kline, 2015) due to the huge number of statistics it employs and the fact that it considers more than one parameter during the decision-making process. Following the guidelines provided by Kline (2015) and Anderson and Gerbing (1988), SEM was implemented in two phases for this investigation. In two-stage SEM, first the confirmatory measurement model is examined, then the hypothetical structural model. In a measurement model, assumptions about the link between the structure or structures being measured and the observed variables are put to the test (Wetson & Gore, 2006). The second step of SEM involves verifying the validity of the hypothesized structural model. The significance of the paths and the goodness of fit of the model are investigated to determine the causal relationship between the latent variables and the observable variables (Schumacher & Lomax, 2004). The model is tested using several goodness-of-fit metrics (Kline, 2015). Standardized Root Mean Square Residuals (SRMR) and the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) are suggested to be .08 (Jöreskog & Sörbom, 2004, Kline, 2015, Schumacker & Lomax, 2004; Tabachnick & Fidell, 2001) for the values in question.

Both assumptions have been tested using the procedure developed by Baron and Kenny (1986) to determine if ER processes have a mediating function in structural equation modelling. Baron and Kenny (1986) state that there are prerequisites for identifying the mediation effect. To begin, CF needs to foresee unpredictability. The second need is that ER processes should be affected by CF. Predicting uncertainty is another requirement of ER procedures. Finally, the reduced amount of link between CF and IU is taken into account as a possible indicator of mediation after ER processes are factored in to the equation. Bootstrapping (with 5000 replicates) and 95% confidence intervals were used to assess the significance of the mediation effect. The values within the 95% confidence interval generated as a consequence of the mediation analysis done with the bootstrapping technique should not include the zero value in order to validate the study hypothesis (Preacher & Hayes, 2008). The data were analyzed using SPSS Statistics 21.00 statistical package software.

4. Results & Discussion.

4.1 Statistics and Correlation. The data from the scales were checked for normal distribution using skewness and kurtosis values before any descriptive statistics were computed. Cognitive Flexibility Inventory (CFI): -.14 skewness, .10 kurtosis; Intolerance of Uncertainty Scale (IUS): .03 skewness, -.17 kurtosis; Emotion Regulation Processes Scale (ERPS): -.25 skewness, .34 kurtosis. According to the results, the data from the scales follows a normal distribution (George & Mallery, 2010; Finney & DiStefano, 2006; Huck, 2012; Kim, 2013). Results from a correlation analysis and other descriptive data for the scales are presented in Table 1.

Table 1

Descriptive statistics and correlation analysis results related to the scales

	Correlation			Descriptive Statistics		
	1	2	3	Mean (SD)	Skewness	Kurtosis
CF	.33			71.32(7.80)	-.11	.08
IU	-.39*	.23		72.23 (15.09)	.01	-.14
ERP	.34*	.31**	.35	122.96 (18.02)	-.22	.30

** $p < .001$

Table 1 shows that Based on the correlation and descriptive statistics provided, it appears that three variables were measured: CF, IU, and ERP. CF is positively correlated with both IU ($r = .33$, $p < .05$) and ERP ($r = .34$, $p < .05$), while IU and ERP are negatively correlated with each other, but to a lesser extent than CF is positively correlated with either of them ($r = -.39$, $p < .05$; $r = .31$, $p < .01$, respectively). ERP is also positively correlated with itself ($r = .35$, $p < .05$), indicating good internal consistency of the measure. The descriptive statistics indicate that the mean score for CF was 71.32 (SD = 7.80), while the mean scores for IU and ERP were 72.23 (SD = 15.09) and 122.96 (SD = 18.02), respectively. The skewness value for CF was negative (-.11), indicating a slight leftward skew in the distribution, while the skewness values for IU and ERP were close to zero (.01 and -.22, respectively), indicating approximately symmetrical distributions. The kurtosis value for CF was positive (.08), indicating a slightly more peaked distribution than a normal distribution, while the kurtosis values for IU and ERP were also positive but closer to zero (-.14 and .30, respectively), indicating roughly normal distributions with relatively mild deviations. Overall, these results suggest that there may be a positive relationship between CF and both IU and ERP, but the relationship between CF and IU is weaker than the relationship between CF and ERP. Additionally, IU and ERP may be negatively related to each other, although the strength of this relationship is weaker than the positive relationships between CF and either of them. The descriptive statistics suggest that the scores for CF, IU, and ERP may have slightly different distributions, with CF having a slightly leftward skew and a slightly more peaked distribution than IU and ERP.

4.2 Modelling using Structural Equations. To investigate the relationships between cognitive flexibility (CF), intolerance of uncertainty (IU), and emotion regulation (ER) processes, a model was tested to examine whether CF had a significant effect on IU. The model demonstrated a good fit with acceptable goodness-of-fit indices: $\chi^2(9) = 26.89$, $\chi^2/df = 2.12$, $p < .05$; GFI = .91; CFI = .92; NFI = .92; TLI = .91; SRMR = .023; RMSEA = .044, 90% CI for RMSEA = .023-.067. The findings revealed a significant negative effect of CF on IU ($\beta = -0.34$; $p < .05$). Another model was established to examine whether CF had a significant effect on ER processes, whether ER processes had a positive effect on IU, and whether ER processes mediated the relationship between CF and IU. The model showed that CF had a significant positive effect on ER processes ($\beta = .31$; $p < .05$), and ER processes had a positive effect on IU ($\beta = .31$; $p < .05$). However, including ER processes as mediating variables weakened the relationship between CF and IU ($\beta = -.13$; $p > .05$). The goodness-of-fit indices for the partial mediation model were acceptable: $\chi^2(37) = 122.22$, $\chi^2/sd = 2.12$, $p < .05$; GFI = .92; CFI = .91; NFI = .92; TLI = .91; SRMR = .020; RMSEA = .034, 90% CI for RMSEA = .023 – .078.

4.2.1. The Measuring Scheme. Indicators of latent variables or their link to measured variables are expressed in the measurement model. According to the advice of Anderson and Gerbing (1988), one should first test the measurement model before moving on to the structural model. Using the CFI, the IUS, and the ERPS, we tested a structural equation model in which CF, IU, and ER processes were all latent variables. These latent variables are comprised of a total of 6 observed variables. In this case, the “alternatives” and “control” variables are the CF latency variables. To put it another way, IU delay

is made up of the IU dimensions “uncertainty is stressful and sad,” “negative self-evaluations about uncertainty,” “not knowing the future,” and “uncertainty prevents action”. The “antecedent-focused ER processes” and “response-focused ER processes” observable variables are sub-dimensions of ERPS that combine to form the “ER processes” hidden variable. All path coefficients were found to be statistically significant, and factor loads ranged from .56 to .90 based on the measurement model. Good goodness-of-fit and confirmation of the measurement model $\chi^2(34) = 123.10$, $2/df = 2.38$, $p.05$; $GFI=.89$, $CFI=.90$, $NFI=.91$, $TLI=.88$, $SRMR=.088$, $RMSEA=.054$, 90% CI for $RMSEA=.033 - .089$.

4.2.2 Model Structure. Cognitive flexibility (CF) was evaluated for its effect on intolerance of uncertainty (IU) to better understand the interconnections between CF, IU, and ER processes. The model examined in this study was found to have a satisfactory fit, as indicated by the following fit index values: $\chi^2(9) = 22.90$, $2/df = 2.11$, $p.05$; $GFI=.89$; $CFI=.90$; $NFI=.91$; $TLI=.91$; $SRMR=.033$; $RMSEA=.052$, 90% CI for $RMSEA = .029 - .087$. The results show that CF significantly reduces uncertainty negatively ($= -.44$; $p0.05$). The other model examined the potential impact of CF on ER processes, the positive impact of ER processes on IU, and the mediating influence of ER processes between CF and IU. A new model has been developed in which ER processes play the role of mediators, making it possible to test these possibilities. It was found using the established model that CF has a positive effect on ER processes ($=.44$; $p0.05$), and that ER processes have a positive effect on IU ($=.41$; $p0.05$). However, it was found that when ER processes were included as mediating variables, the level of association between the CF and IU variable diminished ($= -.16$; $p>0.05$). Taking into account the goodness-of-fit indices of the model in which ER processes play a part, all values were found to be satisfactory $\chi^2(34) = 126.16$, $2/df = 2.14$, $p.05$; $GFI=.91$; $CFI=.92$; $NFI=.90$; $TLI=.91$; $SRMR=.020$; $RMSEA=.053$, 90% CI for $RMSEA=.042 - .089$.

5. Discussion. This study investigated the interplay between cognitive flexibility (CF), intolerance to uncertainty (IU), and emotion regulation (ER) processes and found that the latter functioned as a moderator between the two previously established relationships. The study results that confirmed the model are explored in greater depth below. The first topic covered is the beneficial effect CF has on IU. Research conducted on college students shows a strong inverse correlation between CF and IU. Reduced CF, increased intolerance, and greater pessimism have all been linked to anxiety and uncertainty (Demirtaş & Yildiz, 2019; Öztürk, 2013). In an adult sample with panic disorder, Lieberman, Gorka, Sarapas, and Shankman (2016) showed that CF was inversely linked with IU. People’s thoughts and actions can be influenced by a cognitive bias called IU (Yook, Kim, Suh, & Lee, 2010). The study also found that CF has a beneficial effect on ER procedures. According to Murphy (2015), people who have encountered high levels of depression are similar to those who have only had mild levels of depression in terms of ER strategies and cognitive flexibility. Clinical cases revealed an association between low CF, emotional distress, and internalized shame (Frost, 2012).

Similarly, Rothermund, Voss, and Wentura (2008) stressed that people who are not able to demonstrate flexibility in the cognitive component of ER develop resistance to change in their internal dynamics, which leaves them unable to self-regulate and causes them to have difficulties, demonstrate indecision, and delay taking action, and puts them at risk for depression and adjustment issues. In their study of employees in the workplace, Biron and van Veldhoven (2012) found that those who exhibited psychological flexibility throughout the day were better able to regulate their emotions and had less emotional weariness at the end of the day. They concluded that their research was in line with previous findings that linked psychological flexibility to ER, and that accepting oneself as one is, rather than trying to change or suppress one’s emotions, would reduce one’s emotional burden (Küçüker, 2016).

Emotional acuity was found to have a highly favourable correlation with CF (Gündüz, 2013). Yaşar Ekici and Balç (2019) observed a negative relationship between CF and measures of emotional sensitivity, emotional reactivity, and psychological fragility. Personality qualities like extraversion and the ability to exercise self-control improve and become more malleable as a person’s CF score rises. However, it was found that when CF decreased, people showed increased emotional inconsistency and exhibited neurotic behavior (Bilgin, 2017). People who accept their emotions more, demonstrate less ruminating, and have clearer perceptions of the situation at hand are more psychologically flexible, according to research

by Leahy, Tirsch, and Napolitano (2011). The research also showed that ER mechanisms have a beneficial effect on IU. Abbate-Daga et al. (2015), Carpenter and Chung (2011), and Yüksel (2014) all found that ER processes are significantly correlated with IU. When confronted with ambiguity, those who are emotionally vulnerable may resort to rigid and stereotyped patterns of conduct. This means that a high IU score correlates with emotional regulation skills (Abbate-Daga et al., 2015; Yıldız & Güllü, 2019).

Similarly, emotional acuity was found to have a highly favorable correlation with CF (Gündüz, 2013). Yaşar Ekici and Balç (2019) observed a negative relationship between CF and measures of emotional sensitivity, emotional reactivity, and psychological fragility. Personality qualities like extraversion and the ability to exercise self-control improve and become more malleable as a person's CF score rises. However, it was found that when CF decreased, people showed increased emotional inconsistency and exhibited neurotic behavior (Bilgin, 2017). In addition, research has shown that ER mechanisms have a beneficial effect on IU. Abbate-Daga et al. (2015), Carpenter and Chung (2011), and Yüksel (2014) all find that ER processes are significantly correlated with IU. When confronted with ambiguity, those who are emotionally vulnerable may resort to rigid and stereotyped patterns of conduct. This means that a high IU score correlates with emotional regulation skills (Abbate-Daga et al., 2015; Yıldız & Güllü, 2019).

Only in the clinical group were moderate to large significant connections found between difficulties in emotional control and IU (Bottesi et al., 2018). A study by Kim, Lee, and Kim (2021) investigated the relationship between cognitive flexibility, intolerance of uncertainty, and emotional regulation in adults with major depressive disorder. The results showed that cognitive flexibility and emotional regulation were negatively correlated with intolerance of uncertainty, and that emotional regulation mediated the relationship between cognitive flexibility and intolerance of uncertainty. These findings suggest that improving cognitive flexibility and emotional regulation may be effective strategies for reducing intolerance of uncertainty in individuals with depression. Inadequate access to ER methods was found to be positively correlated with IU (Ouellet et al., 2019). Researchers discovered an inverse correlation between IU and cognitive ER techniques that promote adaptation, and a positive correlation between IU and those that promote incompatibility. Furthermore, cognitive ER techniques have been discovered to mediate the connection between uncertainty and anxiety (Pourhosein & Hodhodi, 2016). Alizadeh et al. (2014) found a positive correlation between the use of negative cognitive ER techniques and IU. Higher ER skill levels were predictive of greater IU value and lower anxiety levels, and this was true for both the reduction of negative emotions and positive rumination variables. Both IU and anxiety can be predicted by a rise in the reduction variable in happy emotion. The final finding indicated that a higher IU value was predictive with a higher anxiety score (Yüksel, 2014). Overall, these studies provide evidence of the complex interplay between CF, IU, and ER processes. They suggest that CF and ER may have a protective effect against IU and emotional dysregulation. Furthermore, they highlight the importance of developing and utilizing effective ER strategies to promote psychological flexibility and resilience in the face of uncertainty and emotional distress.

Conclusion. The research proposes that emotion regulation (ER) processes play a mediating role in the relationship between cognitive flexibility (CF) and intolerance of uncertainty (IU) in the established model. The use of harmonious ER tactics has been found to positively correlate with an increase in CF (Küçükler, 2016). Rigid beliefs have been found to contribute to the development of adaptation difficulties and negative emotional responses in individuals (Canas et al., 2003), while poor emotional regulation has been linked to difficulty in dealing with uncertainty (Abbate-Daga et al., 2015). IU has been associated with the development of negative cognitive and emotional reactivity to emotional cues (Dugas et al., 2005), with some individuals perceiving uncertainty as a threat, leading to negative emotions and anxiety (Dugas et al., 1994). These findings suggest that individuals with poor CF may struggle with ER processes, which, in turn, may affect the degree to which IU is experienced. Those with low emotional capacity may also exhibit a low tolerance for ambiguity. Therefore, based on the collected data, the research's proposed model appears to be reasonable. Additionally, a recent study by Liu et al. (2021) found that cognitive flexibility training had a positive impact on ER and a reduction in IU in individuals with depression. This study further supports the proposed model's hypothesis that improving CF can enhance ER processes and reduce IU.

References

- Abbate-Daga G., Quaranta M., Marzola E., Amianto F., & Fassino S. (2015). The relationship between alexithymia and intolerance of uncertainty in anorexia nervosa. *Psychopathology, 48*(3), 202–208.
- Aka, B. T. (2011). *Perceived parenting styles, emotion recognition, and emotion regulation in relation to psychological well-being: Symptoms of depression, obsessive-compulsive disorder, and social anxiety*. Unpublished Doctoral Dissertation, Orta Doğu Teknik University, Ankara.
- Alizadeh, A., Hasanzadeh, L., Mahmoud Alilou, M., & Poursharifi, H. (2014). Prediction of worry based on behavioral activation and inhibition systems (BAS/BIS), cognitive emotion regulation strategies and intolerance of uncertainty in students. *Journal of Cognitive Psychology, 2*(3).
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin, 103*(3), 411–423.
- Bar-Anan, Y., Wilson, T. D., & Gilbert, D. T. (2009). The feeling of uncertainty intensifies affective reactions. *Emotion, 9*(1), 123–127.
- Barbey, A. K., Colom, R., & Grafman, J. (2013). Architecture of cognitive flexibility revealed by lesion mapping. *Neuro Image, 82*, 547–554.
- Bardeen, J. R., Fergus, T. A., & Orcutt, H. K. (2013). Testing a hierarchical model of distress tolerance. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 35*(4), 495–505.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173–1182.
- Beversdorf, D. Q., Hughes, J. D., Steinberg, B. A., Lewis, L. D., & Heilman, K. M. (1999). Noradrenergic modulation of cognitive flexibility in problem solving. *Neuro Report, 10*, 2763–2767.
- Bilgin, M. (2009). Some variables predicting cognitive flexibility. *Cukurova University Faculty of Education, 36*(3), 142–157.
- Biron, M., & van Veldhoven, M. (2012). Emotional labour in service work: Psychological flexibility and emotion regulation. *Human Relations, 65*(10), 1259–1282.
- Boroditsky, L., Neville, H., Karns, C., Markman, A. B., & Spivey, M. J. (2010). *Flux: fundamental or frivolous?* In S. Ohlsson, & R. Catrambone (Eds.), *Proceedings of the 32nd annual meeting of the cognitive science society* (pp. 2918–2919) Austin, TX: Cognitive Science Society.
- Bottesi, G., Tesini, V., Cerea, S., & Ghisi, M. (2018). Are difficulties in emotion regulation and intolerance of uncertainty related to negative affect in Borderline Personality Disorder?. *Clinical Psychologist, 22*(2), 137–147.
- Buhr, K., & Dugas M. J. (2002). The intolerance of uncertainty scale: psychometric & properties of the English version. *Behaviour Research and Therapy, 40*(8), 931–945.
- Byrne, B.M.(2010). *Structural equation modelling with a mos*. NewYork: Routledge.
- Canas, J., Quesada, J., Antolí, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics, 46*(5), 482–501
- Carpenter, L., & Chung, M.C.(2011). Childhoodtraumainobsessivecompulsivedisorder: The roles of alexithymia and attachment. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 84*(4), 367–388.
- Ciarrochi, J., Said, T., & Deane, F. P. (2005). When simplifying life is not so bad: The link between rigidity, stressful life events, and mental health in an undergraduate population. *British Journal of Guidance & Counselling, 33*(2), 185–197.
- Crone, E. A., Ridderinkhof, K. R., Worm, M., Somsen, R. J. M. & van der Molen, M. W. (2004). Switching between spatial stimulus-response mappings: A developmental study of cognitive flexibility. *Developmental Science, 7*(4), 443–455.
- Çuhadaroğlu, A. (2013). Predictors of cognitive flexibility. *Cumhuriyet International of Education, 2*, (1), 86–101.
- Dajani, D. R., & Uddin, L. Q. (2015). Demystifying cognitive flexibility: Implications for clinical and developmental neuroscience. *Trends in Neurosciences, 38*(9), 571–578.
- Demirtaş, A.S., & Yıldız, B. (2019). Hopelessness and perceived stress: The mediating role of cognitive flexibility and intolerance of uncertainty. *The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences, 3*(32), 259–267.

- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241–253.
- Deveney, C.M., & Deldin, P.J. (2006). A preliminary investigation of cognitive flexibility for emotional information in major depressive disorder and non-psychiatric controls. *Emotion*, 6(3), 429–437.
- Dugas, M. J., Buhr, K., & Ladouceur, R. (2004). *The Role of Intolerance of Uncertainty in Etiology and Maintenance*. In R. G. Heimberg, C. L. Turk, & D. S. Mennin (Eds.), *Generalized anxiety disorder: Advances in research and practice* (pp. 143–163). New York: Guilford Press.
- Dugas, M. J., Freeston, M. H., Blais, F., & Ladouceur, R. (1994). Anxiety and depression in gad patients, high and moderate worriers. In Poster presented at the *annual convention of the association for the advancement of behavior therapy*. San Diego, CA.
- Dugas, M. J., Hedayati, M., Karavidas, A., Buhr, K., Francis, K., & Phillips, N.A. (2005). Intolerance of uncertainty and information processing: Evidence of biased recall and interpretations. *Cognitive Therapy and Research*, 29, 57–70.
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). *Non-normal and categorical data in structural equation modeling*. In Hancock, G. R., & Mueller R. O. (Eds.), *Structural equation modelling: A second course*, (pp. 269–314). Information Age Publishing, U.S.A.
- Freeston, M. H., Rhéaume, J., Letarte, H., Dugas, M. J., & Ladouceur, R. (1994). Why do people worry?. *Personality and Individual Differences*, 17(6), 791–802.
- Frost, R. (2012). *Depression in Psychosis: Associations with psychological flexibility and emotion regulation*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Glasgow, England.
- Fu, F., & Chow, A. (2016). Traumatic exposure and psychological well-being: The moderating role of cognitive flexibility. *Journal of Loss and Trauma*, 22(1), 24–35.
- Gabrys, R.L., Tabri, N., Anisman, H., & Matheson, K. (2018). Cognitive control and flexibility in the context of stress and depressive symptoms: The cognitive control and flexibility questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 9, 2219.
- Gao, X., Zhang, W., Qian, M., Yin, H., & Zhou, X. (2021). Emotion regulation moderates the relationship between cognitive flexibility and intolerance of uncertainty in depression. *Journal of Affective Disorders*, 281, 426–433.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gotlib, I. H., & Joormann, J. (2010). Cognition and depression: Current status and future directions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 285–312.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioural Assessment*, 26(1), 41–54.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224–237.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291.
- Gross, J., & Thompson, R.A. (2007). *Emotion Regulation: Conceptual Foundations*. Handbook of emotion regulation. New York, NY, US: Guilford Press, 3–24
- Gülüm, İ. V., & Dağ, İ. (2012). The Turkish adaptation, validity and reliability study of the Repetitive Thinking Questionnaire and the Cognitive Flexibility Inventory. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 13, 216–223.
- Gündüz, B. (2013). Emotional intelligence, cognitive flexibility and psychological symptoms in pre-service teachers. *Educational Research and Reviews*, 8(13), 1048–1056.
- Hammen, C. (2005). Stress and depression. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 293–319.
- Hassija, C. M., Luebke, A. M., & Sportel, H. (2021). The role of emotion regulation in the relationship between cognitive flexibility and anxiety among college students. *Journal of Anxiety Disorders*, 79, 102342.
- Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Fang, A., & Asnaani, A. (2012). Emotion dysregulation model of mood and anxiety disorders. *Depression and Anxiety*, 29(5), 409–416.
- Hou, Z., Sui, Y., Song, X., & Yuan, Y. (2016). Disrupted interhemispheric synchrony in default mode network underlying the impairment of cognitive flexibility in late-onset depression. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 8, 230.

- Huck, S.W.(2012).*Reading statistics and research* (6thed).Boston: Pearson.
- Ionescu, T. (2012). Exploring the Nature of Cognitive Flexibility. *New Ideas in Psychology*, 30(2), 190–200.
- Jelinek, L., Moritz, S., & Kisjes, H. (2021). The relationship between cognitive flexibility and intolerance of uncertainty: The role of emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 168, 110362.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2007). *Individual Differences in Emotion Regulation*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (p. 351–372). The Guilford Press.
- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (2004). *LISREL 8.7 for Windows [Computer Software]*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52–54.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modelling*. New York: Guilford Press.
- Koesten, J., Schrodt, P., & Ford, D. J. (2009). Cognitive flexibility as a mediator of family communication environments and young adults' well-being. *Health Communication*, 24(1), 82–94.
- Koole, S. L. (2010). *The psychology of emotion regulation: an integrative review*. (In J. D. Howerand ve D. Hermans (Eds), *Cognition and emotion: reviews of current research and theories* (ss.128–167). New York: Taylor & Francis Group.
- Küçüker, D. (2016). *The investigation of the relationships among forgiveness, unforgiveness, cognitive flexibility, emotion regulation and satisfaction with life*. Unpublished Master's Dissertation. Pamukkale University, Denizli.
- Kwok, J., & Zaki, J. (2021). The role of emotion regulation in the relationship between cognitive flexibility and social anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 45(3), 339–350.
- Leahy, R. L., Tirsch, D., & Napolitano L.A. (2011). *Emotion regulation in psychotherapy*, New York, Guilford Press.
- Liao, K. Y., & Wei, M. (2011). Intolerance of uncertainty, depression, and anxiety: the moderating and mediating roles of rumination. *Journal of Clinical Psychology*, 67(12), 1220–1239.
- Lieberman, L., Gorka, S.M., Sarapas, C., & Shankman, S.A. (2016). Cognitive flexibility mediates the relation between intolerance of uncertainty and safety signal responding in those with panic disorder. *Cognition and Emotion*, 30(8),1495–1503.
- Lupien S.J., McEwen B. S., Gunnar M. R., & Heim C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 434–45.
- Maltby, J., Day, L., McCutcheon, L. E., Martin, M. M., & Cayanus, J. L. (2004). Celebrity worship, cognitive flexibility and social complexity. *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1475–1482.
- Maria, M. (2006). The Possible Relationship of Cognitive Style Rigidity-Flexibility of Cognitive Control with Properties of Nervous System. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 82, 917–920.
- Martin, M. M. & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623–626.
- McEvoy, P. M., & Mahoney, A. E. (2021). The relationship between cognitive flexibility, intolerance of uncertainty, and worry: The moderating role of emotion regulation. *Behaviour Research and Therapy*, 137, 103789.
- Murphy F.C., Michael A., & Sahakian B.J. (2012). Emotion modulates cognitive flexibility in patients with major depression. *Psychological Medicine*, 42(7), 1373–1382.
- Murphy, J. W. (2015). *Factors associated with emotion regulation flexibility*. Unpublished Master's Dissertation. Illinois Institute of Technology, Chicago.
- Ouellet, C., Langlois, F., Provencher, M.D., & Gosselin, P. (2019). Intolerance of uncertainty and difficulties in emotion regulation: Proposal for an integrative model of generalized anxiety disorder. *European Review of Applied Psychology*, 69(1), 9–18.
- Öztürk, O. (2013). *Mediator role of cognitive flexibility and intolerance of uncertainty in relationship which between suicide probability and family functionality*. Unpublished Master's Dissertation. Ankara University, Ankara.
- Pourhosein, R., & Hodhodi, Z. (2016). Moderating effect of cognitive emotion regulation strategies on the relationship between intolerance of uncertainty and worry. *Frooyesh*, 4(4), 61–74.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879–891.

- Reuman, L., Jacoby, R. J., Fabricant, L. E., Herring, B., & Abramowitz, J. S. (2015). Uncertainty as an anxiety cue at high and low levels of threat. *Journal of Behaviour Therapy and Experimental Psychiatry*, 47, 111–119.
- Robinson, A., Safer, D. L., Austin, J. L., & Etkin, A. (2015). Does implicit emotion regulation in binge eating disorder matter? *Eating Behaviors*, 18, 186–191.
- Rolls E. T. (2000). Precise of the brain and emotion. *Behavioural and Brain Sciences*, 23(2), 177–191.
- Rothermund, K., Voss, A., & Wentura, D. (2008). Counter-regulation in affective attentional biases: a basic mechanism that warrants flexibility in emotion and motivation. *Emotion*, 8(1), 34–46.
- Sarı, S., & Dağ, D. (2009). Problemsolving style, hopelessness, helplessness and haplessness as the predictors of psychopathology assessed by MMPI-2. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 10, 261–270.
- Schumacker, R.E., & Lomax, R.G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modelling* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schutte, N. S., Manes, R. R., & Malouff, J. M. (2009). Antecedent-focused emotion regulation, response modulation and well-being. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 28(1), 21–31.
- Silver, J. A., Hughes, J. D., Bornstein, R. A., & Beversdorf, D. (2004). Effect of anxiolytics on cognitive flexibility in problem solving. *Cognitive Behavioural Neurology*, 17(2), 93–97.
- Smith, A. C. & Kleinman, S. (1989). Managing emotions in medical school: Students' contacts with the living and the dead. *Social Psychology Quarterly*, 52(1), 56–69.
- Snyder H.R. (2012). Major depressive disorder is associated with broad impairments on neuropsychological measures of executive function: a meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 139(1), 81–132.
- Stahl, L. & Pry, E. (2005). Attentional flexibility and perseveration: Developmental aspects in young children. *Child Neuropsychology*, 11(2), 175–189.
- Stevens, A. D. (2009). *Social Problem Solving and Cognitive Flexibility: Relations to Social Skills and Problem Behaviour of At-Risk Young Children*. Unpublished Doctoral Dissertation, Seattle Pacific University, Washington.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. 4th Edition, Allyn and Bacon, Boston.
- Teasdale, J.D., Scott, J., Moore, R.G., Hayhurst, H., Pope, M., & Paykel, E.S. (2001). How does cognitive therapy prevent relapse in residual depression? Evidence from a controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69(3), 347–357.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 2–3, 250–283.
- Trivedi M.H., & Greer T.L. (2014). Cognitive dysfunction in unipolar depression: implications for treatment. *Journal of Affective Disorders*, 152–154, 19–27.
- Wang, K., Liu, H. (2013). The relationship among cognitive flexibility, college students adaptability and affective well-being. *Journal of Baoding University*, 1, 110–114.
- Weston, R., & Gore, P. A. (2006). A brief guide to structural equation modelling. *The Counselling Psychologist*, 34(5), 719–751.
- Yaşar Ekici, F., & Balcı S. (2019). Examination of the cognitive flexibility and emotional reactivity levels of preschool teacher candidates. *Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 65–77.
- Yıldız, B., & Güllü, A. (2019). The mediator role of intolerance of uncertainty on the relationship between emotion regulation processes and alexithymia. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(69), 201–217.
- Yook, K., Kim, K.H., Suh, S.Y., & Lee, K.S. (2010). Intolerance of uncertainty, worry, and rumination in major depressive disorder and generalized anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(6), 623–628.
- Yüksel, B. (2014). *Attachment, positive and negative emotion regulation, and intolerance of uncertainty in anxiety: Searching for an integrative model*, Unpublished Master's Dissertation. Hacettepe University, Ankara.

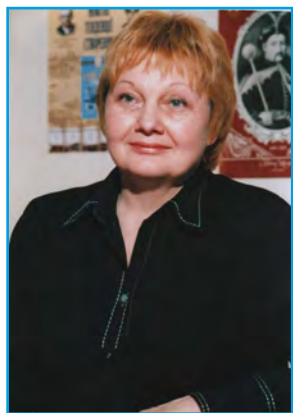
Могбель Аїд К Аленізі, кандидат технічних наук, доцент, Північний прикордонний університет, Арап, Саудівська Аравія.

Коло наукових інтересів: спеціальна освіта, навчання, інклюзивна освіта, втручання.

ОЦІНКА РОЛІ ПРОЦЕСІВ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ, КОГНІТИВНОЇ ГНУЧКОСТІ ТА НЕТЕРПИМОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ: НА ПРИКЛАДІ СТУДЕНТІВ БАКАЛАВРАТУ У САУДІВСЬКІЙ АРАВІЇ

Анотація. Метою статті є розкриття результатів дослідження зв'язку між когнітивною гнучкістю та нетерпимістю до невизначеності серед студентів коледжу, а також з'ясування впливу процесів емоційної регуляції на цей зв'язок. Вибірку склали 256 учасників віком від 18 до 22 років. Для збору даних було використано інвентар когнітивної гнучкості (ІКГ), шкалу нетерпимості до невизначеності (ШНН) і шкалу процесів емоційної регуляції (ШПЕР). Для аналізу даних було використано моделювання структурними рівняннями (МСР). Результати дослідження показують, що процеси емоційної регуляції відіграють посередницьку роль у зв'язку між когнітивною гнучкістю та нетерпимістю до невизначеності. Зокрема, результати показали, що недостатні механізми емоційної регуляції, що є наслідком поганої когнітивної гнучкості, призводять до низької толерантності до невизначеності. Це свідчить про те, що люди, яким важко налаштувати своє мислення у відповідь на нову інформацію, швидше за все, відчуватимуть труднощі в регулюванні своїх емоцій, коли стикаються з невизначеністю. Крім того, люди з низьким рівнем когнітивної гнучкості можуть частіше відчувати страх і тривогу, коли потрапляють у нові чи невизначені ситуації. Проте результати дослідження показують, що процеси емоційної регуляції можуть допомагати у пом'якшенні негативного впливу когнітивної негнучкості на нетерпимість до невизначеності. Це дослідження сприяє нашому розумінню механізмів, що лежать в основі взаємозв'язку між когнітивною гнучкістю, процесами емоційної регуляції і нетерпимістю до невизначеності серед студентів коледжу. Отримані дані свідчать про те, що втручання, спрямовані на підвищення когнітивної гнучкості та процесів емоційної регуляції, можуть бути корисними для підвищення терпимості людей до невизначеності.

Ключові слова: когнітивна гнучкість; нетерпимість до невизначеності; процес емоційної регуляції; Саудівська Аравія; студенти бакалаврату.



Олена Пометун – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: методика навчання історії, правознавства, громадянської освіти, інноваційні технології навчання (інтерактивне навчання, розвиток критичного мислення учнів, проєктне навчання, освіта для сталого розвитку), проєктування сучасних засобів навчання.

✉ opometun@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-4602-6383>

УДК 372:37.026

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-62-72>

НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ Й ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ Й ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УЧНІВ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПОВОЄННОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНИ

Анотація. У статті проаналізована психолого-філософська сутність феномена ідентичності людини. Визначено важливість ідентичності як особистісного утворення, яке дозволяє людині формувати себе у всьому багатстві відносин з навколишнім світом і визначати систему цінностей, ідеали, життєві плани і орієнтири. Людина з розвинутою ідентичністю більш послідовна у своїх діях, бачить перспективи свого життя і почувається більш благополучною. Колективна ідентичність громадян певної держави є дуже важливою як фундамент її зміцнення і подальшого розвитку. Завдання сформувати у громадян України особистісну і колективну українську національну і громадянську ідентичність набуло гострої актуальності в умовах широкомасштабної агресії РФ проти України. Під українською національною ідентичністю розуміють стійке усвідомлення особою належності до української нації як самобутньої спільноти, тоді як українська громадянська ідентичність – стійке усвідомлення громадянином України, закордонним українцем свого політико-правового зв'язку з Україною. Оскільки йдеться про два різновиди ідентичності, у статті подано аналіз сутності кожного з них і зроблено висновок, що за певними характеристиками вони є різними, але деякі їхні ознаки співпадають, що дає можливість говорити про загальні підходи до формування цих особистісних утворень у процесі навчання.

Дослідження дозволили виокремити чинники та механізми її формування, дослідити стан та перспективи розв'язання цього завдання засобами історичної й громадянської освіти учнів в умовах глибоких суспільних трансформацій. Зокрема виокремлено базову середню освіту як окремий етап формування української ідентичності, оскільки учні цього віку мають уже усвідомлено обрати для себе належність до української нації і демократичної правової держави. Історична й громадянська галузь української освіти має працювати на розвиток свідомої власної ідентичності учнів.

У статті описана дидактична модель формування ідентичності людини, що складається з когнітивного (гносеологічного, пізнавального), емоційно-ціннісного (мотивація до дії, власні

ставлення, орієнтовані на національні, державні та громадянські цінності, повага та їх особисте прийняття) та діяльнісно-поведінкового компонентів і визначено орієнтовний перелік знань, умінь, навичок і ставлень, що забезпечує формування української національної та громадянської ідентичності у навчанні історії та громадянської освіти учнів різного віку. Пропонований перелік дає можливість конкретизувати, яких змін мають зазнати зміст і організація навчання історії та громадянської освіти сьогодні. Зокрема доведена необхідність домінування українського бачення не тільки своєї, але й світової історії, акцентування демократичних цінностей, активної участі учнів не лише в опануванні предметами на уроці, але й в реальному житті громади та держави.

Ключові слова: ідентифікація людини, українська національна та громадянська ідентичність, формування, громадянська та історична освіта учнів, зміст і методика навчання.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Карта України етнічно і політично різнобарвна. Це нормальне й навіть цивілізаційно позитивне явище, але лише за умови, що суспільство об'єднане системою базових цінностей, національною і громадянською ідентичністю. Проблема формування такої ідентичності в умовах війни досягла максимальної гостроти. Ідентичність громадян, об'єднаних не тільки формальною належністю до однієї держави, а й спільною соціальною пам'яттю, системою цінностей і смислів – це фундамент державності. Сумний досвід попередніх років свідчить, що без нього державна «спорада» не витримує потрясінь.

Соціологічні дослідження 2022 р. засвідчують, що під час війни більшість населення країни ідентифікують себе як громадяни України (порівняно з 2021 роком цей показник зріс з 76 до 94%). (Сімнадцяте загальнонаціональне опитування, 2022). Очевидно, що на зростання національної ідентичності людей сьогодні впливають умови воєнного стану. Проте це не означає, що молодь, яка зростає, автоматично успадкує таку ідентичність. Не можна забувати й про необхідність соціокультурної і політичної реінтеграції всіх територій України, зокрема і нині не підконтрольних. В умовах повоєнних політичних і соціально-економічних трансформацій різноспрямована соціально-економічна, культурно-мовна, суспільно-політична орієнтація населення може спричинити збереження сепаратистських тенденцій із перспективою їх переростання в міжетнічні конфлікти.

Отже розв'язання проблеми формування української національної і громадянської ідентичності задля збереження цілісності держави неможливе без швидких і ефективних кроків з боку влади у цьому напрямі. Свідченням актуальності цієї проблеми стало і прийняття у січні 2023 р. Закону України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (Закон України, 2023), де висунуті відповідні завдання насамперед перед освітою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, що розглядається у статті та означення аспектів загальної проблеми, яким присвячується стаття. Ідентичність особи є широким поняттям, дослідженням якого переймаються соціальні психологи, філософи і педагоги. Воно охоплює всю різноманітність ототожнень людини із соціальними взірцями, ідеалами, кумирами, великими і малими групами, нормами, психологічними типами людей, іншими людьми, їхніми ролями, статусами тощо (Чорна, 2012). Формування ідентичності як складного особистісного утворення відбувається протягом життя і під впливом різних чинників (Петровська, 2017).

Проблематикою з'ясування сутності української національної та громадянської ідентичності як соціально-психологічного феномена цікавилися такі українські вчені як М. Боришевський, Т. Бевз, П. Горностай, І. Петровська, О. Швачко. Значну увагу в останнє десятиліття вчені приділяли проблемам ідентичності різних груп населення України (В. Васютинський, В. Степаненко, М. Шульга). Питанням формування ідентичності присвячені праці дослідників у сфері виховної діяльності (І. Бех, К. Журба, С. Федотенко).

Водночас зауважимо, що на тлі незначної кількості праць, присвячених формуванню ідентичності молоді у позакласній діяльності, зустрічаємо лише поодинокі праці, котрі торкануться

цього питання у контексті викладання окремих предметів: літератури, географії, історії. Всі ці нечисленні дослідження виконані протягом кількох років до початку широкомасштабної агресії росії і не враховують реалій сьогодення.

Цілі статті. Як бачимо, є достатня кількість причин ще раз проаналізувати сутність феномена української національної і громадянської ідентичності, виокремити чинники та механізми її формування, дослідити стан та перспективи розв'язання цього завдання засобами історичної й громадянської освіти учнів в умовах суспільних трансформацій сьогодення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Значущість усвідомленої ідентифікації для людини визначається її функціями: надавати цілісність, безперервність і визначеність особистості, забезпечувати схожість з одними людьми і категоріями і відмінності від інших (Петровська, 2017). Ідентичність дозволяє людині формувати себе у всьому багатстві відносин з навколишнім світом і визначати систему цінностей, ідеали, життєві плани, потреби тощо.

Зміст ідентичності особи, на думку вчених (Чорна, 2012), проявляється як сукупність її складників: соціальна, групова, особистісна та індивідуальна ідентичності. Соціальна ідентичність визначається як ототожнення людиною себе з певною суспільною групою, з її соціальними цінностями, очікуваннями, вимогами тощо (Хоффман, 1963). Без такої ідентичності неможливо імплементуватись у соціальну спільність, оскільки, з її допомогою формується самотність, яка дає змогу членам соціальної групи/спільноти відрізнити себе від інших, та задовольняється потреба в захищеності. Встановлено, що ідентичність допомагає знайти певну соціальну нішу, яка дозволить особистості уникнути самотності і сумнівів (Хантингтон, 2004).

Ідентифікація з певними соціальними спільнотами перетворює людину з біологічної особини в соціального індивіда й особистість, дозволяє їй оцінювати свої соціальні зв'язки і приналежності в термінах «Ми» і «Вони». Соціальна ідентичність є різновидом групової. Причому групова ідентичність – це відчуття людиною належності не лише до малої групи, а й до великих умовних соціальних груп, як-от держава та нація. Ідентифікація особи з такими групами позначається термінами етнічна, національна, громадянська, національно-культурна ідентифікація, про які мовиться нижче.

Майбутнє української держави, її зміцнення і подальший стратегічний розвиток неможливі без сформованої, розвинутої і стійкої української національної й громадянської ідентичності всіх її громадян. Невизначеність, нестійкість згаданих ідентичностей становить пряму загрозу національній безпеці, оскільки зумовлює психологічну толерантність громадян щодо різних видів зовнішньої агресії – від прямого військового вторгнення на територію держави до виявів економічної та інформаційної війни.

У Законі України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (Закон, 2023) пріоритетами держави сьогодні названі утвердження національних цінностей, ідей демократії, верховенства права, досягнення єдності в українському суспільстві шляхом подолання суперечностей соціокультурного, мовного, регіонального характеру на основі європейського та євроатлантичного курсу, забезпечення дотримання конституційних гарантій прав і свобод людини і громадянина. Зasadничими поняттями закону є:

- українська національна ідентичність – стійке усвідомлення особою належності до української нації як самотньої спільноти, об'єднаної назвою, символами, географічним та етносоціальним походженням, історичною пам'яттю, комплексом духовно-культурних цінностей, зокрема українською мовою і народними традиціями;
- українська громадянська ідентичність – стійке усвідомлення громадянином України, закордонним українцем свого політико-правового зв'язку з Україною, українським народом та громадянським суспільством (Закон, 2023).

Оскільки йдеться про два різновиди ідентичності варто заглибитись у розуміння сутності кожного з них. Національна ідентичність представляє почуття приналежності людини до держави, нації чи території, яке виходить за рамки громадянства (Хантингтон, 2004). Національна ідентичність розглядається в психологічних термінах як «усвідомлення відмінності», «відчуття

та визнання «ми» і «вони», які мають спільне відчуття спільної ідентичності, ідентичної нації, хоча вони складаються з кількох складових етнічних груп. Історія, культура, традиції, фольклор, символи та спільна мова нації формують узи між її людьми. Національна ідентичність асоціюється з патріотизмом, або вірністю та відданістю своїй країні. Це відчуття «нації як згуртованого цілого, представленого відмінними традиціями, культурою та мовою» (Оуен, 2005). Вона є значною мірою результатом присутності навколо нас національних символів, кольорів, мови, історичної пам'яті, культури, музики, кухні тощо. Ці колективні елементи закорінені в історії нації. Психологи називають це відчуття словом «ми» або переживанням «взасмозалежності доль», яке вважають основним критерієм приналежності до групи. Національна ідентичність означає, що у людини сформовані особисто значущі національні переконання та цінності, і вона втілює ці цінності у щоденній практиці.

Термін деяких дослідників «національно-культурна ідентичність» за вмістом є тотожним нашому розумінню поняття «національна ідентичність». Наприклад, на думку дослідників проблем виховання національно-культурна ідентичність дитини виявляється у суб'єктивному переживанні нею належності до українського народу, нації, свідомому прийнятті нею відповідних моральних цінностей, яка характеризується ототожненням і формуванням відповідної національної Я-концепції, що виявляється у власній самоповазі, національній гідності, умінні користуватись правами і свободами, справедливості, відповідальності, любові до України та бажанні пов'язати свою долю з долею України (Журба, Бех та ін., 2019, с. 32).

Близьким за сутністю до національної ідентичності є й поняття «етнічна ідентичність». Здебільшого представники вітчизняної етнології та етнополітології пропонують узагальнене розуміння етнічної ідентичності як засобу виокремлення й віднесення людиною і групою себе чи інших осіб за певними ознаками (усвідомлення своєї єдності, спільності походження, історичної долі, культури, комплекс стереотипів свідомості й поведінки) до певної етнічної спільноти (Нагорна, 2002, с. 30–42).

Узагальнюючи, зазначимо, що з погляду різних наук, які досліджують феномен національної ідентичності, очевидними є кілька положень: національна ідентичність людини формується протягом життя; її фундамент закладається в дитинстві і зміцнюється у процесі соціалізації під впливом різних чинників; вона є досить стійким утворенням; національна ідентичність може бути найбільш помітною, коли нація протистоїть зовнішньому чи внутрішньому ворогу або іншій небезпеці.

Щодо поняття громадянська (державна) ідентичність, то її в українській науці найчастіше трактують як усвідомлення людиною своєї належності до спільноти громадян певної держави, ототожнення людиною статусу громадянина як свого особистого статусу: я є громадянином держави (Кисла, 2).

На думку В. Степаненка (Степаненко, 2002, с. 112), громадянська ідентичність – це, з одного боку, ототожнення себе зі спільнотою громадян національно-державного утворення, з іншого – усвідомлення себе членом громадянського суспільства. Ці визначення звертають увагу на два різні аспекти відносин індивіда, держави і суспільства. Перше пов'язане з територіальною ідентичністю людини і може бути аналогом «національної ідентичності», коли національна ідентичність розглядається в межах політичної нації як співгромадянства, спільноти, організованої за державно-політичною ознакою (Андерсон, 2001, с. 23–24). У цьому випадку політичній нації притаманна колективна ідентичність, яка передбачає наявність певної національної спільноти, яка має власну назву, історичну територію, спільні міфи, історичну пам'ять, масову й громадянську культуру, економіку і єдині юридичні права та обов'язки для всіх членів. Окрема людина привласнює таку колективну ідентичність та перетворює її на частину власної множинної ідентичності.

Друге з визначень громадянської ідентичності стосується специфіки розвитку громадянського суспільства. Йдеться про свідоме та активне громадянство, яке виявляється в можливості участі громадян у житті держави через механізми самоорганізації громадянського суспільства. Воно передбачає лояльність громадян до держави та свідому ідентифікацію із нею в обмін на держав-

не піклування, соціальний захист та захист прав і свобод. Вона проявляється у тих сферах життя індивіда, які стосуються взаємовідносин громадянина із державними інститутами, політичної активності, характеризують ступінь декларативної підтримки й прийняття різних напрямів розвитку суспільства (Резнік, 2006).

Цікаве, дуже широке тлумачення поняття «громадянська ідентичність» (власне близьке до поняття «соціальна ідентичність») зустрічаємо і у американської дослідниці Д. Оуен, яка пише, що уявлення про громадянську ідентичність:

- припускають асоціацію з географічною місцевістю, такою як район, місто, держава чи нація;
- можуть пов'язуватись з расовою, етнічною, гендерною, релігійною ідентичністю, приналежністю до партії, ідеології, соціально-економічного прошарку та інших глибоко вкорінених характеристик;
- передбачають обов'язки та права, пов'язані з членством у громаді. Виконання обов'язків сприяє добробуту громади, як ось голосування, участь у громадських організаціях і акціях, військовий обов'язок;
- охоплюють зв'язок із спільнотою, яка визначається близькістю, наприклад, учні школи, члени політичної організації або територіальної громади (Оуен, 2005).

Цей аналіз дозволяє зрозуміти, чому формування громадянської ідентичності в Україні відбувається повільніше, ніж національної. Очевидним чинником впливу на свідомість громадян тут є довгий період бездержавного розвитку України, що обумовлює певну недовіру громадян до держави як суспільного утворення, до державної влади та державних інститутів, необґрунтовані патерналістські настрої частини громадян щодо держави, нерозвиненість звички відповідального виконання обов'язків, протиставлення власних і державних інтересів та ін.

Підсумовуючи аналіз сутності цих двох особистісних утворень, зазначимо, що за певними характеристиками вони є різними, але деякі їхні ознаки співпадають, що дає можливість говорити про загальні підходи до формування цих особистісних утворень у процесі навчання.

Державна, а отже і освітня політика, насамперед діяльність освітніх закладів і установ всіх рівнів освіти для всіх вікових категорій громадян, має бути спрямована на формування обох ідентичностей. Для забезпечення послідовного розв'язання цих завдань необхідне проєктування і запровадження відповідної системи освітніх впливів, де кожна ланка освіти, кожна інституція посідають визначене місце. А це своєю чергою вимагає аналізу сучасної теорії і практики діяльності системи освіти у цьому напрямі, без якого не може бути здійснене таке проєктування.

Формування ідентичності, насамперед національної, починається в дитинстві на підсвідомому рівні й є початковим етапом для її подальшого розвитку (Іваненко, 2020). Вона проявляється у відчутті власної оселі, наслідуванні українських родинних традицій, національних свят, власної належності до чогось більшого, ніж родина чи місто, село, де мешкаєш. У цьому велика роль належить як родині, так і зовнішнім маркерам українства, які мають оточувати дитину: національним символам, мові, кольорам, одягу, пам'яткам історії нації, кровним зв'язкам, культурі, музиці тощо. Це відчуття «нації як згуртованого цілого, представленого відмінними від інших народів традиціями, культурою та мовою», що асоціюється з патріотизмом, вірністю та відданістю своїй країні (Оксфордський словник, 2019).

У шкільному віці формування ідентичностей переходить на рівень свідомості, коли дитина має зробити для себе власні усвідомлені особисті вибори, зокрема щодо ідентичності. Вона має усвідомити себе як представника української політичної нації, громадянина демократичної правової держави, з якими він/вона пов'язані й спільною соціальною пам'яттю, й системою цінностей і смислів. Саме на розвиток свідомої власної ідентичності, переконаності у власній спільності з іншими представниками нації й держави, у необхідності захищати і працювати заради цієї спільності й працює система освіти, зокрема її громадянська та історична галузь.

Очевидно, що в діяльності закладів середньої освіти формування цих ідентичностей учнів відбувається шляхом розвитку компонентів цього складного особистісного утворення: когнітивного

(гносеологічного, пізнавального) – сукупності відповідних знань і уявлень; емоційно-ціннісного (мотивація до дії, власні ставлення, орієнтовані на національні, державні та громадянські цінності, повага та їх особисте прийняття); діяльнісно-поведінкового – операційної готовності до бажаної діяльності, осмисленість і компетентність у її реалізації (Іванов, 2012). Це означає не лише необхідність наповнення кожного з названих компонентів освітнім змістом у межах тієї чи іншої освітньої галузі чи форми освіти, але й визначення методології та методичних шляхів забезпечення засвоєння здобувачами освіти цього змісту. Інакше кажучи, необхідно визначення конкретної системи знань, умінь, навичок і ставлень, що забезпечує формування української національної та громадянської ідентичності у навчанні історії та громадянської освіти учнів різного віку.

У найбільш загальному вигляді така система з точки зору наповнення цих компонентів вмістом громадянської та історичної освітньої галузі процес формування національної і громадянської ідентичності має забезпечити учню, зокрема:

- знання і уявлення щодо основних подій національної історії, історичної пам'яті українського народу, уявлення про становлення і розвиток демократії, права і свободи людини і громадянина, державний устрій і державні інститути, про політичну і соціальну сферу суспільства, свідоме громадянство і громадянське суспільство;
- навички та вміння, насамперед уміння критично мислити з використанням широкого кола джерел, аналізувати інформацію та критично оцінювати її, розуміти соціальні проблеми та їх сутність, ухвалювати обґрунтовані рішення щодо власних дій, вчинків і поведінки та брати на себе відповідальність за ці рішення, вміння реалізувати громадянські та індивідуальні права та обов'язки, працювати в групі, висловлювати і відстоювати власну думку, слухати інших та виділяти стереотипи, забобони та упередження, виявляти повагу і толерантність;
- цінності (емоційно-ціннісні орієнтації, ставлення): патріотизм, незалежність України, готовність до захисту держави, гуманність, повага до прав, свобод і гідності людини, законів, норм і правил сучасної демократії, поцінування національних традицій та культур, загальнолюдські моральні цінності тощо.

Пропонований перелік не містить особливих інновацій, а є лише нагадуванням, яких орієнтирів сьогодні насамперед потребує громадянська та історична освіта школярів і яких змін має зазнати зміст і методика навчання предметів галузі.

Останні роки, а особливо рік повномасштабної агресії, продемонстрували, наскільки важливою є історія як шкільний предмет, як підґрунтя історичної пам'яті та культури всього суспільства і фундамент національної ідентифікації громадян. Перед науковцями і педагогами сьогодні стоїть завдання вдосконалити національну історичну освіту, сформувані такий її зміст, характер і спрямованість, що об'єктивно віддзеркалюють загальні тенденції самобутнього і самодостатнього українського історичного процесу, особливості формування українського етносу, української нації, її життєдіяльності на різних етапах у контексті світової історії, відображають українське бачення не тільки своєї, а й світової історії, історії зарубіжних країн (Кравченко, 2017, с. 32–33).

Війна актуалізувала потребу в перегляді змісту історичної освіти з метою видалення російських наративів, адже саме трактування історії України стало важливим складником інформаційної війни, розгорнутої проти нашої держави російською федерацією одночасно з бойовими діями. Така робота проводилась і у попередні роки і характеризувалась поступовою кристалізацією історії України, її очищенням від радянських і російських міфів. Проте лише сьогодні йде мова про остаточне видалення зі шкільних програм і підручників історії деяких ілюзорних уявлень, що зберігались як залишки історії «братнього народу». Єдиним підходом має залишитися акцентування фактів, що переконливо свідчать, що Росія протягом всієї своєї історії проводила щодо України політику культурного і мовного знищення, деідентифікації. Тому власне у тих явищах, які сьогодні називаємо «руський мир» і «рашизм» для української історії нема нічого нового.

Оновлення програм з історії вже частково відбулось у 2022 р. (Історія України. Всесвітня історія, 2022). У новій редакції пропонується, наприклад, погляд на СРСР як на державу імперського типу, подаються факти не лише щодо насильства, якого в різні часи зазнавали українці, а й

опору йому. Суттєві зміни пропонуються в частині найновішої історії, насамперед подій, пов'язаних зі збройною агресією російської федерації проти України із поясненням понять «русскій мір», «рашизм», «політика російщення», «колабораціонізм» (Малієнко, Гурська, 2022).

На нашу думку, необхідною є і розстановка у змісті навчання історії нових акцентів, наприклад, щодо важливості революції Гідності в новітній історії України (чого не було напередодні війни), посилення в курсах історії й громадянської освіти уваги до ЄС та НАТО як інституцій, вступу до яких прагне наша держава; поява на сторінках історії нових героїв сьогоднішніх подій та ін. Тепер все це має з'явитись у підручниках і у свідомості вчителів та учнів.

Для формування в учнів громадянської ідентичності, наприклад, аспектів, базованих на цінностях демократії, у навчальний матеріал мають включатись відповідні сюжети (наприклад, інформація про Козацьку державу та її устрій, Конституцію Пилипа Орлика, Хартію вольностей, Декларацію прав людини і громадянина та ін.). Причому учням треба надавати факти про те, якими були потреби, мотиви, інтереси людей, які створили такі цінності й прагнули втілити їх у життя, як вони ставились до світу і як діяли в конкретному часі та просторі.

Однак не можна обмежитись лише змінами у змісті курсів історії. Ідентичність вимагає уваги до емоційної сфери учнів, звернення до їхніх почуттів: почуття гордості і причетності до героїчних минулих та сучасних подій, гордості за приналежність до свого народу, переживання відповідальності за події в суспільстві і державі, поваги до національних символів та святих, культурно-історичних цінностей суспільства та держави. Все це потребує спеціальних методів і прийомів як з використанням візуальних і документальних джерел, так і емоційної розповіді вчителя.

Багаторічні дослідження вказують на те, що у навчанні історії та громадянської освіти в Україні продовжує домінувати підхід, орієнтований на «книжне знання», в якому читання і запам'ятовування визначень, дат, подій, прослуховування лекцій та конспектування – провідні методи навчання, а зміст не стосується проблем сьогодення. Такий підхід відображає поширені уявлення вчителів про те, що ядро навчання соціальних наук – це накопичення учнями фактів і засвоєння їх у послідовності, що пропонує підручник/програма без власного осмислення. Викладання і навчання вибудовуються так, ніби існують прості відповіді на запитання про сутність і тенденції розвитку суспільства і немає питань, відповідей на які ми не знаємо. Це не лише шкодить результатам навчання, а й провокує незацікавленість учнів історією і суспільним життям, а в майбутньому – пасивну громадянську позицію і «розмити» ідентичність.

Водночас очевидно, що формування національної і громадянської ідентичності учнів потребує лише активної моделі навчання. Уроки історії, а особливо громадянської освіти, повинні надавати учням змогу розглянути та обговорити ключові проблеми і протиріччя в житті суспільства. Лише залучаючи учнів до розгляду реальних суперечностей суспільного життя можна виховати нових активних громадян України, які не будуть пасивними спостерігачами нагромадження нерозв'язаних проблем. Дуже важливим є розвиток засобами предметів галузі базових навичок учнів: дискутувати, аналізувати, критично мислити, досліджувати суспільні явища. Тільки наявність таких навичок забезпечує формування активного, добре поінформованого громадянина України. Розвиток цих навичок має бути обов'язково предметом окремої оцінки.

Свідома ідентичність, свідома громадянська позиція народжуються лише, коли дитина має можливість вільного висловлювання, захисту власної позиції і переконань. Свідома ідентичність формується, якщо історичні й громадянськознавчі знання приходять до неї у процесі самостійної роботи з джерелами, дослідження, наприклад локальної чи усної історії чи проектної роботи. Головним у цьому підході є діяльність учня в навчанні: участь у дискусіях і обговореннях на уроці, робота в парах і групах, формулювання власних висновків, оцінок і ідей, розвиток уміння осмислювати інформацію з різних джерел, вирішувати практичні завдання, виконувати навчальні проекти тощо. Така діяльність на відповідному історичному та громадянськознавчому змісті дозволяє індивіду зробити власний вибір щодо приналежності до соціальної групи. Для цього він/вона повинні визначити цінності, властиві цій групі, і головне – прийняти рішення, чи готові вони їх дотримуватись.

Нарешті обов'язковим для формування громадянської ідентичності є власний досвід учнів, як-от залучення до шкільного самоврядування, участь у житті територіальної громади, комунікація з органами місцевого самоврядування і навіть відвідування сесій рад, громадських організацій та ін.

Висновки. Формування української національної і громадянської ідентичності є вкрай актуальним в умовах повномасштабної агресії РФ і майбутнього повоєнного розвитку держави, оскільки лише свідомо ідентичність громадян може бути фундаментом їхньої єдності та готовності до праці задля добробуту держави. Ідентичність людини є складним комплексом багатьох ідентичностей як особистісних, індивідуальних, так і соціальних. Під соціальною ідентичністю як особистісним утворенням розуміють усвідомлення людиною своєї належності до певної спільноти, групи, прийняття цінностей, правил цієї спільноти, прагнення до підтримки членів цієї спільноти і співпраці з ними. Ідентичність особи корелює з колективною ідентичністю, яка складає підґрунтя цілісності спільноти, а отже її існування і розвитку як об'єднання людей. Такі види ідентичності як національна і громадянська пов'язані із визнанням людиною власної належності до таких великих спільнот як політична нація і держава.

Причому національна ідентичність пов'язана з територіальною/ етнічною/ регіональною ідентичністю і починає формуватися у людини з раннього дитинства під впливом родини та оточуючої дійсності (рідна оселя, традиції, свята, символи, кровні зв'язки тощо). Вона простіше усвідомлюється і приймається людиною у процесі її поступової соціалізації. Щодо громадянської ідентичності, то вона пов'язана із державно-правовим статусом людини, поступовим усвідомленням своїх прав і обов'язків як громадянина (захистом прав і відповідальним виконанням обов'язків), участю в житті громади, держави. Це потребує не лише змін в емоційно-ціннісній сфері особистості (довіра до держави, поцінування прав і свобод людини і громадянина, повага до закону та ін.), але й певних знань і умінь, пов'язаних з громадянською поведінкою та активністю. Тому повноцінна громадянська ідентичність формується повільніше, ніж національна, значною мірою в освітньому процесі й потребує пильної уваги з боку закладів різних рівнів освіти. Навчання історії і громадянської освіти учнів закладів загальної середньої освіти (базова ланка і профільна школа) має значний потенціал впливу на формування української національної ідентичності.

Опанування учнями на уроках історії знань про минуле України, її героїв та досягнення, її внесок в європейську та світову історію, взаємовідносини з іншими державами і народами дає змогу сформувати в учнів не лише патріотизм, а й систему національних цінностей, серед яких важливе місце посідають незалежність, мова, рідна земля. А це складники національної ідентичності. Одночасно вивчення національної історії у контексті світової має бути знаряддям боротьби проти маніпуляцій свідомістю громадян за допомогою псевдоісторії, до яких вдаються і пропагандисти РФ, та іноді, на жаль, певні політичні сили всередині країни. Водночас історична освіта має і потенціал у розвитку громадянської ідентичності, адже надає учням змогу осмислити становлення і роль суспільства і держави, права і законів, громадянської активності на різних етапах розвитку людства. Вона також сприяє вдосконаленню таких важливих для свідомого громадянина навичок, як критичне мислення, вміння висловлюватись, захищати власну позицію тощо.

Такі предмети галузі, як правознавство, етика, курси громадянської освіти є важливим чинником формування громадянської компетентності, оскільки надають учням спеціальні знання про сучасну демократію, міжнародні інституції та функціонування, державний устрій України, органи влади і самоврядування, а головне – розвивають уміння, потрібні компетентному громадянину, – захищати власні права, вступати в діалог з державними інституціями та ін. Водночас громадянознавчий зміст дає можливість формувати і відповідну систему цінностей, провідне місце в якій посідають демократія, правова держава, рівноправність та людська гідність.

У зв'язку з цим нагальними завданнями історичної і громадянської освіти в школі сьогодні є корегування змісту з урахуванням можливостей для формування української ідентичності учнів, напрацювання потрібних методичних шляхів реалізації цієї мети, підготовка вчителів, здатних здійснити таке навчання. З цим пов'язані і напрями подальших досліджень, які, на нашу думку,

полягають у дослідженні потенціалу окремих курсів історії та громадянської освіти в формуванні української ідентичності учнів та розробці відповідної методики навчання предметів галузі.

Використані джерела

- Андерсон, Б. (2001). Уявлені спільноти. Міркування щодо походження й поширення націоналізму. Київ: Критика. https://shron1.chtyvo.org.ua/Anderson_Benedict/Uiavleni_spilnoty.pdf
- Журба, К. О., Бех, І.Д., Докукіна, О.М., Федоренко, С.В., Шкільна, І.М. (2019). Національно-культурна ідентичність у становленні підлітка: монографія. Київ. <https://lib.iitta.gov.ua/718615/1.pdf>
- Іваненко, Б. (2020). Я-ідентичність особистості: статичні й динамічні аспекти. URL: <https://doi.org/10.30970/PS.2020.7.8>
- Іванов, І. (2012). Теоретико-методологічний концепт взаємодії ідентичностей. *Політичний менеджмент*, 1–2, 18–27. https://ipend.gov.ua/wp-content/uploads/2018/08/ivanov_teoretyko.pdf
- Історія України. (2022). Всесвітня історія 6–11 класи. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>
- Кисла, Г. (2013). Ідентичність в українському суспільстві: модерністські зміни. *Гілея: науковий вісник*, 79, 363–366. http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2013_79_112
- Кислюк, К. (2018). Українська ідентичність: історико-культурні ретроспективи та сучасні перспективи. *Філософська думка*, 3, 48–65. <https://dumka.philosophy.ua/index.php/fd/article/download/416/328>
- Кравченко, П. (2017). Ідентичність та національна історична освіта. *Філософські обрії*, 38, 30–40. <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/8974/1/5.pdf>
- Малієнко, Ю., Гурська, О. Оновлені програми з історії України 2022: наративи, концепти, перспективи підручникотворення. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-125-136>
- Нагорна, Л.П. (2005). Ідентичність етнічна. *Енциклопедія Сучасної України* Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?&I21DBN=EIU&P21DBN=EIU&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=eiu_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=TRN=&S21COLORTERMS=0&S21STR=Identychnist_etchna
- Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності. (2022). Закон України від 13.12.2022 № 2834-IX. <https://ips.ligazakon.net/document/t222834>
- Резнік, О. С. (2006). Громадянська ідентичність. *Енциклопедія Сучасної України*. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. URL: <https://esu.com.ua/article-31975> СУЧАСНОЇ
- Петровська, І.Р. (2017). Громадянська ідентичність: Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного аналізу. <http://doi.org/10.5281/zenodo.260176>
- Сімнадцяте загальнонаціональне опитування: ідентичність. Патріотизм. Цінності (17–18 серпня 2022). https://ratinggroup.ua/research/ukraine/s_mnadcyate_zagalnonac_onalne_opituvannya_dentichn_st_patr_otizm_c_mmost_1718_serpnja_2022.html?fbclid=IwAR1ShITAR6jP3xDzvbZA-GBTvl2N9hP9mnCbsRIQ6bzzifwLJ0ab-LQ8au0
- Степаненко, В. (2002). Етнос – демос – поліс: етнополітичні проблеми соціальної трансформації в Україні. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*, 2, 102–121.
- Чорна, Л. Г. (2012). Ідентичність особи: від групи до індивідуальності (методологічний аналіз). Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави, 13, 108–118. http://nbuv.gov.ua/UJRN/pppr_2012_13_14
- Definition of National Identity in English. (2019). Oxford Dictionaries.. Archived from the original on 17 November 2015. https://web.archive.org/web/20151117063449/http://www.oxforddictionaries.com/us/definition/american_english/national-identity
- Huntington, Sa. (2004). *Who Are We? The Challenge to America's National Identity*. New York: Simon & Schuster.
- Owen, D. (2005). American Identity, Citizenship, and Multiculturalism. *Diana Owen Paper presented at the German-American Conference cosponsored by the Bundeszentrale für politische Bildung and the Center for Civic Education*, September 11–16, Freiburg, Germany. https://www.academia.edu/18200111/American_Identity_Citizenship_and_Multiculturalism

References

- Anderson, B. (2001). Uyavleni spil`noty`. Mirkuvannya shhodo poxodzhennya j poshy`rennya nacionalizmu. Ky`yiv: Kry`ty`ka, https://shron1.chtyvo.org.ua/Anderson_Benedict/Uiavleni_spilnoty.pdf (in Ukrainian).
- Zhurba, K. O., Bex, I.D., Dokukina, O.M., Fedorenko, S.V., Shkil`na, I.M. (2019). Nacional`no-kul`turna identy`chnist` u stanovlenni pidlitka: monografiya. Ky`yiv. <https://lib.iitta.gov.ua/718615/1.pdf> (in Ukrainian).
- Ivanenko, B. (2020). Ya-identy`chnist` osoby`stosti: staty`chni j dy`namichni aspekty`. <https://doi.org/10.30970/PS.2020.7.8> (in Ukrainian).
- Ivanov, I. (2012). Teorety`ko-metodologichny`j koncept vzayemodiyi identy`chnostej. Polity`chny`j menedzhment, 1–2, 18–27. https://ipiend.gov.ua/wp-content/uploads/2018/08/ivanov_teoretyko.pdf (in Ukrainian).
- Istoriya Ukrayiny`. (2022). Vsesvitnya istoriya 6–11 klasy`. Navchal`na programa dlya zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity`. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas-9> (in Ukrainian).
- Ky`sla, G. (2013). Identy`chnist` v ukrayins`komu suspil`stvi: modernists`ki zminy`. Gileya: naukovy`j visny`k, 79, 363–366. http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2013_79_112 (in Ukrainian).
- Ky`slyuk, K. (2018). Ukrayins`ka identy`chnist`: istory`ko-kul`turni retrospekty`vy` ta suchasni perspekty`vy`. Filosofs`ka dumka, 3, 48–65. <https://dumka.philosophy.ua/index.php/fd/article/download/416/328> (in Ukrainian).
- Kravchenko, P. (2017). Identy`chnist` ta nacional`na istory`chna osvita. Filosofs`ki obriyi, 38, 30–40. <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/8974/1/5.pdf> (in Ukrainian).
- Maliyenko, Yu., Gurs`ka, O. Onovleni programy` z istoriyi Ukrayiny` 2022: naraty`vy`, koncepty`, perspekty`vy` pidruchny`kotvorenniya. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-125-136> (in Ukrainian).
- Nagoma, L.P. (2005). Identy`chnist` etnichna. Ency`klopediya Suchasnoyi Ukrayiny. Kyiv: Insty`tut ency`klopedy`chny`x doslidzhen` NAN Ukrayiny`. http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?&I21DBN=EIU&P21DBN=EIU&S 21STN=1&S 21REF=10&S 21FMT=eiu_all&C 21COM=S&S 21CNR=20&S 21P01=0&S 21P02=0&S 21P03=TRN=&S 21COLORTERMS=0&S 21STR=Identychnist_etnichna (in Ukrainian).
- Pro osnovni zasady` derzhavnoyi polity`ky` u sferi utverdzhennya ukrayins`koyi nacional`noyi ta gromadyans`koyi identy`chnosti. (2022). Zakon Ukrayiny` vid 13.12.2022 № 2834-IX. <https://ips.ligazakon.net/document/t222834> (in Ukrainian).
- Reznik, O. S. (2006). Gromadyans`ka identy`chnist`. Ency`klopediya Suchasnoyi Ukrayiny`. Ky`yiv: Insty`tut ency`klopedy`chny`x doslidzhen` NAN Ukrayiny`. <https://esu.com.ua/article-31975 SUCHASNOYI> (in Ukrainian).
- Petrovs`ka, I.R. (2017). Gromadyans`ka identy`chnist`: Teorety`ko-metodologichni osnovy` social`no-psy`xologichnogo analizu. <http://doi.org/10.5281/zenodo.260176> (in Ukrainian).
- Simnadcyate zagal`nonacional`ne opy`tuvannya: identy`chnist`. Patrioty`zm. Cinnosti (17–18 serpnia 2022). https://ratinggroup.ua/research/ukraine/s_mnadcyate_zagalnonac_onalne_opituvannya_dentichn_st_patr_otizm_c_nnost_1718_serpnia_2022.html?fbclid=IwAR 1ShITAR 6jP3xDzbyZA-GBTv12N 9hP9mnCbsRIQ6bzzifwLJ0ab-LQ8au0 (in Ukrainian).
- Stepanenko, V.(2002). Etnos – demos – polis: etnopolity`chni problemy` sociyetal`noyi transformaciyi v Ukraini. Sociologiya: teoriya, metody`, markety`ng, 2, 102–121. (in Ukrainian).
- Chorna, L. G. (2012). Identy`chnist` osoby`: vid grupy` do indy`vidual`nosti (metodologichny`j analiz). Problemy` polity`chnoyi psy`xologiyi ta yiyi rol` u stanovlenni gromadyany` na Ukrayins`koyi derzhavy`, 13, 108–118. http://nbuv.gov.ua/UJRN/pppr_2012_13_14 (in Ukrainian).
- Definition of National Identity in English. (2019).Oxford Dictionaries.. Archived from the original on 17 November 2015. https://web.archive.org/web/20151117063449/http://www.oxforddictionaries.com/us/definition/american_english/national-identity (in English).
- Huntington, Sa. (2004). Who Are We? The Challenge to America’s National Identity. New York: Simon & Schuster. (in English).
- Owen, D. (2005). American Identity, Citizenship, and Multiculturalism. Diana Owen Paper presented at the German-American Conference cosponsored by the Bundeszenrale fur politische Bildung and the Center for Civic Education, September 11–16, Freiburg, Germany. https://www.academia.edu/18200111/American_Identity_Citizenship_and_Multiculturalism (in English).

Olena Pometun, *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Senior Researcher, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

Research interests: *methods of teaching history, jurisprudence, civic education, innovative learning technologies (interactive learning, development of students' critical thinking, project learning, education for sustainable development), design of modern learning tools.*

TEACHING HISTORY AND CIVIC EDUCATION AS A FACTOR IN FORMING THE NATIONAL AND CIVIL IDENTITY OF STUDENTS IN THE WAR AND POST-WAR DEVELOPMENT OF UKRAINE

Abstract. The article analyzes the psychological and philosophical essence of the phenomenon of human identity. The importance of identity is defined as a personal formation that allows a person to form him(her)self in all the range of relations with the surrounding world and to determine a system of values, ideals, life plans and orientations. A person with a developed identity is more consistent in his/her actions, sees the prospects of his/her life and feels more prosperous. The collective identity of the citizens of a certain state is very important as a foundation for its strengthening and further development. The task of forming a personal and collective Ukrainian national and civic identity among the citizens of Ukraine has become extremely relevant in the conditions of the Russian large-scale aggression against Ukraine. Ukrainian national identity is understood as a person's stable awareness of belonging to the Ukrainian nation as a unique community, while Ukrainian civic identity is a stable awareness by a citizen of Ukraine, a Ukrainian abroad of his/her political and legal connection with Ukraine. Since we are talking about two types of identity, the article presents an analysis of the essence of each of them and concludes that they are different in certain characteristics, but some of their features coincide, which makes it possible to talk about general approaches to the development of these personal formations in the learning process.

The research made it possible to single out the factors and mechanisms of its formation, to investigate the state and prospects of solving this task by means of historical and civic education of students in the conditions of deep social transformations. In particular, basic secondary education is singled out as a separate stage of the formation of Ukrainian identity, since students of this age must already consciously choose for themselves belonging to the Ukrainian nation and a democratic legal state. The historical and civic branch of Ukrainian education should work on the development of students' self-conscious identity.

The article describes a didactic model of human identity formation, which consists of cognitive (epistemological, cognitive), emotional and value (motivation to act, own attitudes oriented towards national, state and civic values, respect and their personal acceptance) and activity-behavioral components and an approximate list of knowledge, abilities, skills and attitudes is defined, which ensures the formation of Ukrainian national and civic identity in the teaching of history and civic education of students of different ages. The proposed list makes it possible to specify what changes the content and organization of teaching history and civic education should undergo today. In particular, the necessity of the dominance of the Ukrainian vision not only of its own, but also of world history, accentuation of democratic values, active participation of students not only in mastering subjects in class but also in the real life of the community and the state has been proven.

Keywords: human identification, Ukrainian national and civic identity, formation, civic and historical education of students, content and methods of teaching.



Людмила Величко – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: методологія шкільної хімічної освіти, методика навчання хімії в школі, теорія і практика розроблення шкільного підручника хімії.

✉ lvel@ukr.net

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-1921-3669>

УДК 373

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-73-83>

ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ У ЗМІСТІ НАВЧАННЯ ХІМІЇ В КОНТЕКСТІ ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. В умовах визвольної війни, яку веде український народ, по-новому сприймається інформація історичного характеру і осмислюється зв'язок навчання з сучасним життям. Це повною мірою стосується природничо-наукової історії, з якою учні ознайомлюються в курсах природничих предметів. У статті розглядається інформаційний супровід базових знань з хімії, що дає уявлення про історичну роль вітчизняної хімічної науки і технології. Наведено приклади з історії розвитку хімічних ремесл і промислового виробництва на теренах теперішньої України, добування і транспортування українського природного газу, розроблення української хімічної термінології і номенклатури, становлення електронних уявлень у хімії, внеску вітчизняних учених у розвиток синтетичної органічної хімії тощо. Компетентнісний підхід передбачає спрямованість змісту хімічної освіти на розв'язування проблем, життєво важливих для кожної людини, оволодіння учнями досвідом функціонування наукових знань у реальних життєвих ситуаціях. У статті наведено конкретні приклади використання наукових хімічних знань у сучасних реаліях війни, коли йдеться про збереження здоров'я чи навіть життя людини. Запропоновано алгоритм компетентної поведінки в небезпечній ситуації, пов'язаній з дією агресивних хімічних сполук, що ґрунтується на розумінні причини і джерела небезпеки, усвідомленні значення запобіжних і рятувальних заходів і потребує дотримання певних правил. Розкрито методикою опрацювання цих питань на уроках хімії.

Ключові слова: дидактичні принципи; природничо-наукова компетентність; навчання хімії; воєнний стан; забезпечення життя і здоров'я.

Постановка проблеми. Домінування тріади методичних підходів – компетентнісного, діяльнісного й особистісного, цілком виправдане з погляду сучасного розуміння формування особистості учня, відсунуло на маргінеси згадки про інші підходи в освіті й про дидактичні принципи як основу основ змісту освіти. Однак це не свідчить про зниження їхнього статусу – як діалектична категорія вони зазнають трансформації відповідно до оновлених мети й завдань освіти згідно із соціальним замовленням на певному етапі розвитку суспільства, актуальними умовами навчання, що склалися.

Аналізуючи предметний зміст освіти, можна дійти висновку, що найвідчутніше «похитнувся» принцип систематичності. До прикладу, традиційна послідовність вивчення розділів біології (рослини – тварини – людина – загальні закономірності природи), яка ніби сприяє формуванню «системи знань», поступається узагальненому вивченню біології на основі функціонального підходу. У курсі хімії поняття про будову атома і хімічний зв'язок як теоретична основа передують вивченню класів сполук, хоча донедавна вважалося, що знання конкретних сполук є підґрунтям для вивчення будови речовини. Чи засвідчують ці приклади порушення принципу систематичності? У жодному разі ні, оскільки формування цілісного наукового світогляду, на що спрямовується принцип систематичності, не залежить від логіки викладення фактичного матеріалу, а відбувається в результаті засвоєння провідних природничо-наукових ідей та завдяки розумовим діям порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення, а також творчого осмислення знань і особистісного ставлення до навколишнього світу.

У змісті природничої освітньої галузі принцип науковості є фундаментальним, водночас зазнає діалектичного розвитку у зв'язку із запровадження компетентнісного підходу з тріадою його компонентів знання-діяльність-ставлення. Принцип науковості полягає у відповідності навчального змісту станові розвитку конкретної науки, основним законам живої і неживої природи (*знаннєвий компонент*), але з акцентом на пізнанні природи засобами наукового дослідження й оволодінні цими засобами (*діяльнісний компонент*), та усвідомленні значення науки в суспільному розвитку (*ціннісний компонент*). Осмислення впливу природничих наук, техніки і технологій на сталий розвиток суспільства та можливі наслідки людської діяльності у природі передбачає й оцінку внеску вітчизняної науки і технології в розв'язування цивілізаційних викликів, що постали в умовах війни.

Наукове пояснення задля доступного сприйняття і розуміння його дитиною часто послуговується зверненням до історії. Восенний стан відчутно впливає на сприйняття й оцінювання інформації, у тому числі історичного характеру, тому постає потреба глибшого осмислення й реалізації дидактичних принципів історизму та зв'язку навчання з сучасним життям у змісті шкільної хімічної освіти. Принцип історизму в сучасних умовах видозмінюється: якщо у традиційному змісті навчання він полягав у висвітленні фактів історії наукових відкриттів, розвитку мотивації і пізнавального інтересу до навчання предмета, то в компетентнісно орієнтованому навчанні, особливо під час визвольної війни, знаннєвий складник розширюється за рахунок історії саме вітчизняної науки й виробництва, ознайомлення зі здобутками видатних українських учених, прикладами практичної реалізації наукових ідей. Ціннісний складник набуває розширеного контексту, збагачується розумінням нерозривного зв'язку вітчизняної і світової історії, науки, культури, усвідомленням внеску нашого народу в цивілізаційний розвиток і почуттям гордості від цього внеску. Важливим також є усвідомлення учнем своєї політико-громадянської ідентичності, готовності до післявоєнної відбудови України. В умовах загострення старих, появи й необхідності розв'язування нових технічних, технологічних, економічних, екологічних проблем загострюється і сприйняття взаємозв'язку між минулим, сучасним і майбутнім.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Доцільність використання історичного матеріалу у змісті навчання хімії давно доведено теоретиками педагогіки й підтверджено практикою, цьому присвячено численні наукові дослідження і публікації у педагогічній пресі. Передусім питання історизму розглядається в підручниках із дидактики і сучасних програмах і посібниках із методики навчання хімії для вищої школи. В.І. Бондар розглядає використання історичного матеріалу як вимогу реалізації принципу науковості (Бондар, 2005). Н.І. Лукашова зазначає, що для компетентного вчителя розуміння логіки пізнання навчального змісту неможливе без розуміння логіки розвитку хімічної науки й діяльності видатних учених-хіміків (Лукашова, 2021). П.В. Самойленко характеризує принцип історизму як такий, що забезпечує аргументацію в навчанні хімії (Самойленко, 2020).

Постійно розвивається методика використання історичного матеріалу в процесі навчання хімії в школі. Новітні публікації присвячено принципам добору змісту і його структуруванню

в класно-урочній, факультативній та позакласній роботі з хімії (Валюк, 2018). Розглядається дидактичний принцип історизму як засіб реалізації в хімічній освіті ідей гуманізації, гуманітаризації, екологізації (Роман, 2015). Висвітлюються такі питання методики, як використання історичних та біографічних матеріалів під час навчання хімії в цілому й на окремих уроках (Титаренко, 2020). Досвід дніпровської вчительки хімії Л. А. Федотової, багаторазово висвітлений у педагогічній пресі, засвідчує корисність поєднання біографічного, історичного, краєзнавчого й екологічного матеріалу з учнівськими дослідженнями в польових умовах під час навчальних екскурсій та експедицій (Федотова, 2014). Міжпредметний характер історичних відомостей розкривається у синхроністичній таблиці «Видатні відкриття у природничих науках», на основі якої розроблено низку контекстних завдань з біології, географії, фізики, хімії (Величко, Вороненко, Нетрибійчук, 2018). Таблиця дає змогу визначити місце наукової події в історичному процесі, пов'язати її з синхронними подіями в інших природничих науках та у всесвітній історії загалом, що створює цілісну картину розвитку наукового знання в загальнокультурному контексті. Курс за вибором з хімії історичного змісту схвалено до використання МОН України (Дубовик, Фісало, 2010). Розроблено навчальний посібник з курсу за вибором «Органічні речовини», що містить історичні відомості про перші синтези органічних речовин, іменні реакції в органічній хімії, короткі нариси про історію відкриття найважливіших органічних речовин (Величко, 2022а). Не втрачають актуальності дослідження відомого популяризатора науки М. Д. Василега-Дерибаса, який упродовж усього творчого життя обстоював ідею історизму у змісті шкільної хімічної освіти (Василега-Дерибас, 1997).

Визвольна війна, яку веде український народ, спонукає до глибшого осмислення вітчизняної історії загалом і природничо-наукової зокрема. Сучасні обставини мають враховуватись і в застосуванні дидактичного принципу зв'язку навчання з життям, що в термінах компетентнісного підходу означає оволодіння досвідом функціонування наукових знань у реальних життєвих ситуаціях. Спрямованість на формування в учнів умінь використовувати здобуті знання на практиці належить до світових тенденцій у застосуванні методів навчання (Локшина, 2009).

Мета статті полягає в розкритті значення історичного матеріалу та зв'язку навчання з сучасним життям для формування ключових компетентностей учнів у галузі природничих наук, техніки і технологій засобами навчального предмета хімії в умовах війни, які істотно впливають на сприйняття й оцінювання інформації, в тому числі історичного характеру.

Викладення основного матеріалу. Ціннісні орієнтації є основою вироблення громадянської позиції учня, що формується засобами усіх навчальних предметів. Зв'язки між минулим і сучасним, між глобальними, загальноукраїнськими і локальними процесами обговорюються переважно у змісті предметів історичної освітньої галузі, хоча природничі предмети мають значні можливості використання цих зв'язків для досягнення мети не лише природничої освітньої галузі, а й освіти в цілому. Використання принципу історизму для добору змісту освіти й історичного підходу в методиці навчання природничих предметів слугує формуванню патріотизму й громадянськості учня, усвідомленню нерозривного зв'язку вітчизняної і світової культури й ролі вітчизняної науки і промисловості в суспільному розвитку.

Ознайомлюючись зі змістом чинних зарубіжних підручників хімії, помічаємо на їхніх сторінках імена вчених і винахідників як світового рівня, так і відомих переважно у певній країні. Щодо останніх, то будь-яке більш чи менш значне відкриття в науці чи технології персоналізовано, описано його історію, наводиться портрет і біографія вченого. Зміст вітчизняних підручників нового покоління також поступово поповнюється інформацією про здобутки українських учених, належне місце у змісті підручників хімії посіла інформація про таких всесвітньовідомих учених, як В. І Вернадський, Л. В. Писаржевський, І. Я. Горбачевський, М. А. Бунге, А. І. Кіпріанов та інших, але подекуди вона є формальною, далекою від змісту конкретного навчального матеріалу, тому належного методичного ефекту не справляє.

Розглянемо інформаційний супровід базових знань з хімії, що дає уявлення про історичну роль вітчизняної науки і технології на прикладах, які досі не використовувались у курсі хімії.

Сучасна комунікація немислима без уживання наукової термінології. Під час ознайомлення із назвами хімічних елементів та неорганічних сполук основних класів варто привернути увагу до постаті О. А. Голуба, професора Київського національного університету імені Тараса Шевченка, фундатора сучасної української наукової хімічної номенклатури неорганічних сполук, продовжувача справи І. Я. Горбачевського в царині розвитку наукової української мови. Ціла низка російських хімічних термінів є перекрученими перекладами іншомовних слів, у такому вигляді вони були скальковані й перейшли до української мови. Учні мають усвідомлювати, що русифікація торкнулася й наукової сфери. До прикладу, в українській мові до середини ХХ ст. вживаним була назва хімічного елемента *манган*. Російська мова послуговувалась назвою *марганець*, що є перекрученим німецьким словом *манганерц* (манганова руда), і в такому вигляді слово було запроваджено в українську номенклатуру. Невластиве українській мові за орфографією слово *миш* як було насаджено замість народного *мишак*. Назва сполуки *амоніак* (від імені єгипетського бога Амона-Ра) було спотворено російською мовою до *аміак*.

О. А. Голуб доклав чимало зусиль, щоб подолати зросійщення української номенклатури і наблизити її до міжнародної, прийнятої науковою спільнотою всього світу. Професор є автором першого сучасного університетського підручника українською мовою «Загальна та неорганічна хімія» (у двох томах, 1969 р., 1971 р.). Зусиллями учнів і послідовників О. А. Голуба було прийнято стандарт назв хімічних елементів, що усуває всі російські мовні покручі.

До фундаторів української хімічної термінології належить І. Я. Горбачевський, персоналія якого вже увійшла до змісту чинних шкільних підручників органічної хімії, широко знаний у світі працями в галузі біохімії та як автор одного з перших синтезів в історії хімії, а саме синтезу сечової кислоти. І. Я. Горбачевський першим висловив припущення про амінокислотний склад білків. Працюючи професором Українського вільного університету в Празі, учений підготував двотомний підручник органічної та неорганічної хімії українською мовою (1921 р.).

У змісті багатьох інших тем навчальної програми є невикористані можливості для розкриття діяльності вітчизняних учених. Наприклад, вивчаючи воду, семикласники мають довідатись, що цю речовину досліджують у Києві, в Інституті колоїдної хімії і хімії води Національної академії наук України. Під час вивчення будови речовини слід розповісти, що електронні уявлення в хімії розвивав Л. В. Писаржевський. Учений розробив основи електронної теорії окисно-відновних реакцій, запропонував теорію гальванічного елемента, створив електронну теорію каталізу. У темі «Розчини» варто згадати А. В. Думанського як одного із засновників вітчизняної колоїдної хімії. Вивчення сахарози, добування цукру слід пов'язати з працями М. А. Бунге, що стали внеском у розвиток вітчизняної цукрової промисловості. Учений опікувався підготовкою технічних кадрів, сприяв організації в селищі Сміла Київської губернії дворічних технічних класів (нині – Смілянський технологічний фаховий коледж, Черкаська область), підтримував заклад фінансово. Також брав участь у заснуванні школи дорожньої і будівельної справи та ремісничого училища в Києві. Дослідження видатних українських хіміків-органіків А. І. Кіпріанова, О. В. Кірсанова, М. О. Лозинського, О. В. Богатського мають значення не лише для розвитку теоретичної органічної хімії. Добути цими науковцями сполуки й розроблені ними методи стали основою синтезу сучасних барвників, пестицидів, лікарських препаратів тощо.

Одна з найвидатніших постатей в історії вітчизняної науки – В. І. Вернадський. Дитинство провів у Полтаві, навчався у Харківській гімназії. У час становлення української державності очолив Українську академію наук (1919–1921 рр.). Ученому випала доля прожити значну частину наукового життя в Росії, але українська історія і культура були у нього у великій пошані, українську мову вважав рідною.

Здатність учня оцінювати внесок українських учених і винахідників у суспільний розвиток належить до компетентнісного потенціалу природничої освіти, який варто розвивати засобами усіх природничих предметів (Нова українська школа, 2016).

Історія розвитку хімічних ремесл і промислового виробництва на теренах теперішньої України сягає стародавніх часів. Для чинення й дублення шкір наші пращури використовув-

вали попіл, відвари дубової кори й інших рослин. У XIX ст. біля Бахмута археологи відкрили стародавні копальні мідної руди та знаряддя праці, що засвідчують виробництво міді ще 4000 років тому. Існують археологічні докази того, що на Запоріжчині існувала металургія і металообробка ще за стародавньої Скіфії. У часи Середньовіччя в Україні розвивалась технологія фарбування тканин, добування солі з ропи, скловаріння, винокуріння, виготовляли барвники, ліки, друкарські фарби, поташ, селітру. У XIV-XVIII ст. Україна була найбільшим експортером поташу й селітри в Європі, але Петро I припинив експорт і «велів» доправляти ці продукти до Московії (Василега-Дерибас, 1997). У XIX ст. на весь світ були відомі підприємства цукроваріння, засновані родинами Симиренків, Яхненків, Терещенків, Ханенків, де виробляли цукор для усієї Європи. Багату історію має видобуток кам'яного вугілля і залізної руди, виробництво чавуну і сталі на Донбасі (Василега-Дерибас, 1997).

Загострення енергетичної проблеми в нашій країні під час війни може спричинитись до формування в учнів почуття меншовартості, залежності від багатших на ресурси сусідів. Щоб уникнути цього, варто в різних темах нагадувати про потужний індустріальний потенціал України, що забезпечується вугіллям, залізними, марганцевими, урановими рудами, нафтою, газом, хімічною промисловістю. Остання виробляє хімічні добрива, пластмаси, хімічні волокна, барвники тощо. Розвивати цей потенціал, що занепадає в умовах війни, належить тим, хто нині навчається в школі, людям із почуттям громадянської відповідальності, які займають активну громадянську позицію.

Учням варто знати, що наша країна не завжди була позичальником нафти і газу, а навіть навпаки – забезпечувала ними інші території, оскільки мала величезні поклади вуглеводневої сировини. Перший газопровід у Європі було побудовано 1949 р. саме на території України, він простягався від містечка Дашава у Стрийському районі Львівської області до Києва. 1951 р. газопровід було подовжено до Москви, далі – до Риги, Вільнюса, східноєвропейських країн. Упродовж 30 років газопровід Дашава–Москва залишався найбільшим у Європі й був основною магістраллю постачання природного газу, який використовувала половина колишньої країни – аж до практично повного виснаження покладів.

Історія добування й використання природного газу на теренах України може стати темою міжпредметного навчального проекту (історія, географія, фізика, хімія).

Сучасна вітчизняна хімічна наука твориться в закладах Національної академії наук та вищої освіти. У складі Національної академії наук України працюють багато інститутів, де досліджуються теоретичні й практичні проблеми хімічної науки й виробництва. Назви деяких інститутів говорять самі за себе: Інститут органічної хімії, Інститут фізичної хімії, Інститут загальної та неорганічної хімії, Інститут хімії високомолекулярних сполук, Інститут біоорганічної хімії та нафтохімії та багато інших. Вітчизняні вчені не стоять осторонь досліджень у сучасних галузях – нанонауках і біотехнології. Такі дослідження проводяться в НАН України, а в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка створено Інститут високих технологій, де ведеться підготовка фахівців з нано- й біотехнології.

Результати досліджень науковців не завжди можна висвітлити в шкільному курсі хімії, оскільки вони переважно мало дотичні до навчального змісту, отже варто використовувати лише доступну для сприйняття інформацію.

Формування ключових компетентностей учнів у галузі природничих наук, техніки і технологій, згідно з Державним стандартом базової середньої освіти, спрямовується на освоєння дослідницьких умінь, а ціннісні орієнтири – на усвідомлення учнями здатності до дослідництва і його розвиток (Державний стандарт, 2020). Це цілком відповідає умовам мирного часу, а під час війни акценти змістилися в бік життєзабезпечення, що стало випробуванням для всієї системи освіти на необхідність, достатність і міцність знань, що їх отримують учні на уроках і з підручників з природничих предметів. Отже, об'єктивні обставини потребують урахування відмінностей між особистісним життєвим і навчальним досвідом, розроблення нових підходів до висвітлення змісту базових знань, формування умінь і готовності застосувати їх. У жодному разі не йдеться про підміну фундаментальних знань утилітарними, але про спрямування останніх на збереження

життя і здоров'я. Це цілком відповідає таким сучасним світовим тенденціям у природничій освіті, як наближеність навчальних ситуацій хімічного характеру до життєво важливих для кожної людини, спрямованість на життєзабезпечення й охорону довкілля.

На час розроблення Держстандарту освіти, концепції Нової української школи, чинних навчальних програм із природничих предметів ніхто не припускав, що перед суспільством постають проблеми порятунку населення від бомб і снарядів, пожеж, спричинених ними, і продуктів згоряння, хімічної і радіаційної зброї, тому в освітніх меті й завданнях, що їх визначено в нормативних документах, не акцентовано питання безпеки життєдіяльності. Нині ми вимушені визнати, що в умовах воєнного стану на перші позиції виходять компетентності з природничих наук, корисні для збереження життя і здоров'я, тому саме цей аспект має посилюватись у навчальній підготовці учнів із природничих предметів.

Предметна хімічна компетентність як складник ключових компетентностей у галузі природничих наук, техніки і технологій тісно пов'язана зі здоров'язбережувальною компетентністю, хоча цей зв'язок не акцентовано в Державному стандарті базової середньої освіти, де звертається увага переважно на здатність застосовувати наукові знання для пояснення світу природи чи для розв'язування проблем, тобто без конкретизації щодо безпеки життєдіяльності (Державний стандарт, 2020).

Під час війни, окупації, вимушеного переселення переосмислюються і наповнюються новим змістом ціннісні орієнтири, на яких ґрунтується реалізація мети базової середньої освіти: утвердження людської гідності, чесності, милосердя, доброти, справедливості, співпереживання, взаємоповаги і взаємодопомоги. Формування культури здорового способу життя учня, створення умов для забезпечення його гармонійного фізичного та психічного розвитку, добробуту трансформуються в запобігання небезпеці життю і створення елементарних умов для виживання.

Компетентнісний потенціал природничих предметів у питаннях життєзабезпечення в умовах війни є значним і очевидним. Нині йдеться про необхідність використання ресурсів навчальних програм, підручників та інших навчальних матеріалів. Чинною програмою з хімії передбачено вивчення тем, що безпосередньо стосуються умов безпечної життєдіяльності учнів, а деяким іншим темам можна надати такого спрямування. Методика вивчення хімічних елементів та їхніх сполук, фізичних і хімічних властивостей основних класів речовин має зосередити увагу учнів на інформації про небезпечні властивості та біологічну дію хімічних сполук, які в умовах війни стають зброєю, виділяються в результаті пожеж і промислових аварій. Важливо, щоб учень усвідомлював значення запобіжних і рятівних заходів, знав, у чому полягає небезпека та як треба діяти в конкретній ситуації.

Вітчизняні навчальні програми з хімії, запроваджені після Другої світової війни, містили питання, присвячені бойовим отруйним речовинам, конструкції протигазу; після чорнобильської аварії розглядалися питання радіаційної безпеки, зокрема у спецкурсі для старшої школи. Упродовж місяців війни ми вже пересвідчилися, що попри Женевську Конвенцію про захист жертв війни рашисти здатні використовувати проти цивільного населення запалювальні (фосфорні) боеприпаси, руйнувати промислові ємкості з агресивними хімічними сполуками (нітратна кислота, амоніак, хлор), створити радіаційну небезпеку через руйнування атомних електростанцій, не виключено й застосування бойових отруйних речовин.

Екстремальна ситуація потребує мобілізації знань, здобутих у процесі навчання хімії, тобто виявлення особистої компетентності. Предметна хімічна компетентність у дії означає, що учень усвідомлює важливість запобіжних і рятівних заходів, знає, в чому полягає небезпека та як треба діяти (чого не можна робити і що треба робити) в конкретній ситуації. У зв'язку з цим методика вивчення хімічних елементів та їхніх сполук, основних класів речовин має акцентувати увагу учнів на інформації про небезпечні властивості продуктів хімічного виробництва.

До прикладу, розглянемо, як підготувати учнів до можливого ураження фосфорними боеприпасами. Властивості фосфору і його сполук вивчають за програмою профільного рівня в 11 класі, але програма основної школи надає достатньо відомостей, які можна використати в цьому разі. Зокрема, це поняття про взаємодію кисню з простими речовинами, оксиди й окиснення, хімічні

властивості кислотних оксидів (взаємодія з водою), кислотні дощі, реакцію нейтралізації, умови виникнення та припинення горіння. Цей матеріал дає змогу зрозуміти небезпеку використання ворогом фосфорних боеприпасів чи наслідки технологічних аварій за участю сполук Нітрогену, коли утворюються оксиди, що взаємодіють із водою з утворенням кислоти, знати, яка загроза в цьому разі від кислотного дощу, як провести нейтралізацію кислоти підручними засобами, уникнути поширення вогню. Вивчення метану, оксидів Карбону тісно пов'язується з наслідками впливу парникових газів, що надміру потрапляють у довкілля.

Корисними є знання не лише хімічних, а й фізичних властивостей речовин. Наприклад, запобігти ураженню отруйними газами допоможе знання густини газів відносно повітря, наявність запаху: амоніак має специфічний запах, легший за повітря, тому при поширенні амоніаку треба зайняти якомога нижче положення на місцевості; хлор теж має запах, жовто-зелений колір, важчий за повітря, стелиться по землі, тому в разі його поширення треба підніматися якомога вище.

Компетентна поведінка в небезпечній ситуації, пов'язаній з дією агресивних хімічних сполук, ґрунтується на розумінні причини і джерела небезпеки, усвідомленні значення запобіжних і рятувальних заходів і полягає в дотриманні правил поведінки. Саме ці питання мають бути опрацьовані на уроках хімії.

Урядовий проєкт «Безпечне освітнє середовище в умовах війни» передбачає розроблення абетки з безпеки для школяра та відповідного мобільного додатка, аби кожна дитина могла знайти для себе відповіді на запитання, як поводитись у різноманітних небезпечних ситуаціях. Очевидно, що такий освітній ресурс має превентивну цінність, а ситуація безпосередньої небезпеки може трапитись тут і зараз і потребує мобілізації фізичних і розумових зусиль, спрямованих на виживання, прояв компетентностей, набутих учнями у процесі навчання природничих предметів.

Ми пропонуємо розробити додатки до підручників і робочих зошитів, що містили б рекомендації з підготовки учнів до можливого ураження хімічними сполуками. Основні вимоги до рекомендацій – достатня інформативність і стислість, дотримання стандартної схеми викладення відомостей, що спрощує засвоєння. Передусім має бути пояснено причину й хімічну чи фізичну суть небезпеки («Що треба знати»): зовнішні ознаки, хімічна чи фізична дія, біологічний вплив, взаємодія з речовинами навколишнього середовища й інші необхідні дані. Далі викладаються застереження («Чого не можна робити») щодо помилок дій з отруйними сполуками та перелік дій, спрямованих на знезараження або зменшення шкідливого впливу цих сполук («Що треба робити») (Величко, 2022b). Приклади таких матеріалів викладено на сайті Інституту педагогіки («Як діяти в разі ураження фосфорними боеприпасами»; «Як діяти в разі промислової аварії з викидом нітратної (азотної) кислоти»; «Як діяти в разі ураження отруйними хімічними сполуками»).

Від часу, що минув після аварії на Чорнобильській АЕС, дещо підупала пильність населення щодо можливого впливу радіації на організм людини й довкілля, але загроза ядерного удару з боку Росії актуалізує цю проблему. Реальною є і небезпека, пов'язана з перебуванням ворогів на українських АЕС. Безпечній поведінці людей сприятиме належний рівень радіаційної освіти, яку може надати базова школа завдяки виокремленню в курсах біології, фізики, хімії питань про природу радіації, її потенційну небезпеку, профілактику променевих уражень та уміння здійснювати контроль рівня радіаційного забруднення. З цієї метою розроблено факультативний курс «Основи радіаційно-гігієнічних знань» (програму курсу розміщено на сайті Інституту педагогіки). Упровадження цього курсу зробить доступною інформацію про реальний вплив радіації на здоров'я людини та засоби запобігання її негативним наслідкам.

Отже, компетентність учня, набута у процесі навчання природничих предметів, є визначальною для безпечної життєдіяльності в умовах воєнного стану. Актуальні навчальні матеріали відповідають компетентнісній орієнтації природничо-наукової освіти, вони сприятимуть усвідомленню ставлення учнів до реальної небезпеки, а компетентні дії, що ґрунтуються на знаннях із хімії, допоможуть зберегти не лише здоров'я, а й саме життя.

Поміж проблем, спричинених загарбницькою війною Росії проти України, актуальними є як проблема збереження життя і здоров'я людей, так і довкілля в цілому.

Воєнний контекст змісту навчання хімії поширюється і на формування в учнів екологічної компетентності, яка на практиці розглядається у складі ключових компетентностей учнів у галузі природничих наук, техніки і технологій. Розуміння воєнного контексту і взаємозв'язку господарської діяльності й збереження природи, що зазнала руйнування під час війни, важливі для наступної відбудови економіки України, в якій братимуть участь нинішні учні.

Екологічна компетентність передбачає, згідно з Державним стандартом базової середньої освіти, усвідомлення учнями важливості збереження природи для забезпечення сталого розвитку суспільства (Державний стандарт, 2020). На відміну від мирного часу, в умовах воєнного стану екологічна компетентність спрямовується передусім на збереження життя в довкіллі, що зазнає руйнувань, часто незворотних. Власне бойові дії напряму знищують довкілля, але мають і віддалені у значній перспективі наслідки аж до зміни клімату. За попередніми оцінками Міністерства захисту довкілля та природних ресурсів України, лише за 150 днів війни військова техніка спричинила 4 млн тонн викидів вуглецю, що в 10 разів перевищує показники за весь 2021 рік (Шевченко, 2022). Екологічні збитки в Україні за рік повномасштабної агресії РФ становлять 3 трильйони грн, частину природних ресурсів втрачено назавжди (Інтерфакс-Україна, 2023).

Аварія на газогоні «Північний потік», що виникла внаслідок протистояння Росії цивілізованому світові, призвела до значного витоку природного газу. Як відомо, метан, один із найпотужніших парникових газів, робить у 80 разів більший вплив на клімат, ніж вуглекислий газ, а ймовірний витік метану в 300 000 тонн за впливом на клімат еквівалентний викидам від 5 млн бензинових автомобілів протягом року, причому цей вплив триває упродовж 20 років (Аварія, 2022).

Шкільний курс хімії надає значний за обсягом і цінністю матеріал, що його можна спрямувати на формування екологічної компетентності. Сучасні підручники та численні методичні посібники з навчання хімії достатньо уваги приділяють цим питанням, наразі йдеться лише про розкриття воєнного контексту навчального змісту, який розглядається. Хоча бойові отруйні речовини не вивчають у школі, проте учні мають знати про їхній вплив на природу загалом. Окремої уваги потребує розгляд впливу радіації, до цього необхідно залучати міжпредметну інформацію, що її надають також інтегровані курси природничих предметів (Хімія, 2018).

Інше спрямування екологічного матеріалу курсу хімії – оцідливе використання природних ресурсів, особливо актуальне в умовах пошкодження критичної інфраструктури по всіх теренах України, що завдає і економічної, і екологічної шкоди.

Повоєнне відновлення і повноцінне членство України в Євросоюзі тісно пов'язані із захистом довкілля, оскільки існують певні вимоги, передбачені Угодою про Асоціацію України в ЄС.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Інтегральний характер ключових компетентностей розкривається в єдності природничо-наукового й гуманітарного, зокрема історичного, знання. Приклади з історії науки мають не лише задовольняти пізнавальний інтерес і мотивувати пізнавальну діяльність учнів, а й спрямовувати їхню громадянську активність і майбутню професійну діяльність на відбудову України після нашої перемоги у війні. У статті наведено лише окремі приклади з курсу хімії, яким доцільно надати такого спрямування, учитель має змогу значно розширити їх, добираючи власні. Добір і використання історичного матеріалу потребує дотримання низки умов: достовірність інформації; доступність і оптимальне дозування інформації, що не перевантажує учнів; органічне поєднання зі змістом теми, що вивчається, й відкидання другорядних фактів; зв'язок із сучасними проблемами; унаочнення інформації, в тому числі засобами комп'ютерних технологій; самостійне опрацювання і представлення інформації учнями, зокрема, у формі навчальних проєктів.

У сучасному процесі навчання хімії відчутно посилюється його дослідницький характер як переважний у компетентісно орієнтованій освіті, тому особливого значення набуває методологічна функція історичного матеріалу у змісті предмета, оскільки він розкриває генезис наукових ідей: передумови і джерела (суперечності в науці, потреби практики, соціальні чинники, особистість ученого), шлях встановлення наукової істини, вплив на розвиток науки, напрями розвитку наукової ідеї або її спростування. У час небачених випробувань, що випали на долю нашої країни

і кожного громадянина, звернення до історії важливе у її зв'язку з сучасними подіями, проблемами, потребами і має слугувати вихованню патріотизму, громадянської відповідальності здобувачів освіти, вселяти оптимізм і переконаність у нашій перемозі. За обставин, що склалися, набуває ваги спрямованість змісту хімічної освіти на життєзабезпечення й охорону довкілля, а методів навчання – на наближення навчальних ситуацій до потреб, життєво важливих для кожної людини.

Війна вносить свої корективи у мотиви формування і зміст компетентностей, що має бути відображено в нових стандартах, програмах та інших документах Нової української школи.

Використані джерела

- Аварія на Північних потоках може спричинити рекордний викид газу. (2022.28.09.). <https://news.bigmir.net/ua/ukraine/6878648-avariia-na-sevpotokah-mozet-vyzvat-rekordnyi-vybros-gaza-bloomberg>
- Бондар, В.І. (2005). Дидактика. Київ: Либідь.
- Валюк, В. (2018). Активізація пізнавального інтересу учнів при навчанні хімії з використанням історичного матеріалу. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи, 58, 76–85. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2018_58_12.
- Василега-Дерибас, М. (1997). Хімія в Україні: Подорож у минуле. Біологія і хімія в рідній школі, 2, 41–45.
- Величко, Л. П. (2022a). Органічні речовини. 11 клас: навчальний посібник. Київ: Педагогічна думка. <https://undip.org.ua/library/orhanichni-rechovyny-11-klas/>
- Величко, Л. П. (2022b). Хімічна компетентність і безпека життєдіяльності учня в умовах воєнного стану. Science, innovations and education: problems and prospects. Proceedings of the 13th International scientific and practical conference. CPN Publishing Group. Tokyo, Japan, 246–248. <https://sci-conf.com.ua/xiii-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-science-innovations-and-education-problems-and-prospects-28-30-07-2022-tokio-yaponiya-arhiv/>.
- Величко, Л.П., Вороненко, Т.І., Нетрибійчук, О.С. (2018). Навчання хімії учнів основної школи: методичний посібник. Київ: «КОНВІ ПРИНТ».
- Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP200898.html.
- Дубовик, О., Фісало, С. (упоряд.). (2010). Навчальні програми курсів за вибором та факультативів з хімії: Варіативна складова Типових навчальних планів. 5–12 класи. Тернопіль: Мандрівець.
- Інтерфакс-Україна (2023.05.03.). <https://interfax.com.ua/news/greendead/895617.html>
- Локшина, О. І. (2009). Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.). <https://lib.iitta.gov.ua/5435/>
- Лукашова, Н. (2021). Використання історичних знань у формуванні професійно-методичної компетентності майбутнього вчителя хімії. Біологія і хімія в рідній школі, 2, 32–37.
- Нова українська школа: основи Стандарту освіти (2016). Львів.
- Роман, С. В. (2015). Реалізація вчителем хімії принципу історизму при формуванні еколого-гуманістичних цінностей у школярів. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 37, 152–154.
- Самойленко, П. В. (2020). Методика навчання хімії: навчально-методичний комплект: навчально-методичний посібник. Чернігів: Десна Поліграф <http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/D1%97.pdf>
- Титаренко, В. І. (2020). Використання історичних та біографічних матеріалів під час викладання хімії. <https://genezum.org/library/vykorystannya-istorychnyh-ta-biografichnyh-materialiv-pid-chas-vykkladannya-himii>
- Федотова, Л. (2014). Людина, яка «бачила» електрони. Біологія і хімія в рідній школі, 5, 16–19.
- Хімія. (2018). Інтегрований курс «Природознавство». 7–11 класи: навчальні програми, методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2018/2019 навчальному році. Харків: Ранок. <https://undip.org.ua/news/prohrama-fakultatyvnoho-kursu-osnovy-radiatsiyno-hihiiienichnykh-znan/>
- Шевченко, А. (2022.27.09.). Російська агресія в Україні пришвидшує зміну клімату. <https://cikavosti.com/rosiiska-agresiiia-v-ukraini-prishvidshyie-zminy-klimaty-mindovkillia/#&hcq=pSVNQit>

References

- Avariya na Pivnichny`x potokax mozhe spry`chy`ny`ty` rekordny`j vy`ky`d gazu. (2022.28.09.). <https://news.bigmir.net/ua/ukraine/6878648-avariia-na-sevpotokax-mozet-vyzvat-rekordnyi-vybros-gaza-bloomberg> (in Ukrainian).
- Bondar, V.I. (2005). Dy`dakty`ka. Ky`yiv: Ly`bid`. (in Ukrainian).
- Valyuk, V. (2018). Akty`vizaciya piznaval`nogo interesu uchniv pry` navchanni ximiyi z vy`kory`stannyam istoriy`chnogo materialu. Psy`xologo-pedagogichni problemy` sil`s`koyi shkoly`, 58, 76–85. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2018_58_12. (in Ukrainian).
- Vasy`lega-Dery`bas, M. (1997). Ximiya v Ukrayini: Podorozh u my`nule. Biologiya i ximiya v ridnij shkoli, 2, 41–45. (in Ukrainian).
- Vely`chko, L. P. (2022a). Organichni rechovy`ny`. 11 klas: navchal`ny`j posibny`k. Ky`yiv: Pedagogichna dumka. <https://undip.org.ua/library/orhanichni-rechovyny-11-klas/> (in Ukrainian).
- Vely`chko, L. P. (2022b). Ximichna kompetentnist` i bezpeka zhy`ttyediyal`nosti uchnya v umovax voyennogo stanu. Science, innovations and education: problems and prospects. Proceedings of the 13th International scientific and practical conference. CPN Publishing Group. Tokyo, Japan, 246–248. <https://sci-conf.com.ua/xiii-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-science-innovations-and-education-problems-and-prospects-28-30-07-2022-tokio-yaponiya-arhiv/>. (in Ukrainian).
- Vely`chko, L.P., Voronenko, T.I., Netry`bijchuk, O.S. (2018). Navchannya ximiyi uchniv osnovnoyi shkoly`: metody`chny`j posibny`k. Ky`yiv: «KONVI PRINT». (in Ukrainian).
- Derzhavny`j standart bazovoyi seredn`oyi osvity`. (2020). Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny` vid 30 veresnya 2020 r. # 898. http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP200898.html. (in Ukrainian).
- Dubovy`k, O., Fisalo, S. (uporyad.). (2010). Navchal`ni programy` kursiv za vy`borom ta fakul`taty`viv z ximiyi: Variaty`vna skladova Ty`povy`x navchal`ny`x planiv. 5–12 klasy`. Ternopil`: Mandrivec`. (in Ukrainian).
- Interfaks-Ukrayina (2023.05.03.). <https://interfax.com.ua/news/greendal/895617.html> (in Ukrainian).
- Lokshy`na, O. I. (2009). Zmist shkil`noyi osvity` v krayinax Yevropejs`kogo Soyuzu: teoriya i prakty`ka (druga polovy`na XX – pochatok XXI st.). <https://lib.iitta.gov.ua/5435/> (in Ukrainian).
- Lukashova, N. (2021). Vy`kory`stannya istoriy`chny`x znan`u formuvanni profesijno-metody`chnoyi kompetentnosti majbutn`ogo vchy`telya ximiyi. Biologiya i ximiya v ridnij shkoli, 2, 32–37. (in Ukrainian).
- Nova ukrayins`ka shkola: osnovy` Standartu osvity` (2016). L`viv. (in Ukrainian).
- Roman, S. V. (2015). Realizaciya vchy`telem ximiyi pry`ncy`pu istoriy`zmu pry` formuvanni ekologo-gumanisty`chny`x cinnostej u shkolyariv. Naukovy`j visny`k Uzhgorods`kogo universy`tetu: Seriya: Pedagogika. Social`na robota, 37, 152–154. (in Ukrainian).
- Samojlenko, P. V. (2020). Metody`ka navchannya ximiyi: navchal`no-metody`chny`j komplekt: navchal`no-metody`chny`j posibny`k. Chernigiv: Desna Poligraf <http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/D1%97.pdf> (in Ukrainian).
- Ty`tarenko, V. I. (2020). Vy`kory`stannya istoriy`chny`x ta biografichny`x materialiv pid chas vy`kladannya ximiyi. <https://genezum.org/library/vykorystannya-istorychnyh-ta-biografichnyh-materialiv-pid-chas-vykladannya-himii> (in Ukrainian).
- Fedotova, L. (2014). Lyudy`na, yaka «bachy`la» elektrony`. Biologiya i ximiya v ridnij shkoli, 5, 16–19. (in Ukrainian).
- Ximiya. (2018). Integrovany`j kurs «Pry`rodoznavstvo». 7–11 klasy`: navchal`ni programy`, metody`chni rekomendaciyi shhodo organizaciyi navchal`no-vy`xovnogo procesu v 2018/2019 navchal`nomu roci. Xarkiv: Ranok. <https://undip.org.ua/news/prohrama-fakultatyvnoho-kursu-osnovy-radiatsiyno-hihiienichnykh-znan/> (in Ukrainian).
- Shevchenko, A. (2022.27.09.). Rosijs`ka agresiya v Ukrayini pry`shvy`dshuye zminu klimatu. <https://cikavosti.com/rosiiska-agresii-a-v-ukraini-prishvidshyie-zminy-klimaty-mindovkillia/#&hqcq=pSVNQit> (in Ukrainian).

Ludmyla Velychko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Researcher of the Department of Biological, Chemical and Physical Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: methodology of school chemical education, methods of teaching chemistry at school, theory and practice of developing a school chemistry textbook.

HISTORY AND MODERNITY IN THE CONTENT OF TEACHING CHEMISTRY IN THE CONTEXT OF MARTIAL LAW

Abstract. In the conditions of the liberation war waged by the Ukrainian people, information of historical character is perceived in a new way and the connection between education and modern life is comprehended. This fully applies to natural science history, which students learn about in natural science courses. The article discusses the informational support of basic knowledge in chemistry, which provides an understanding of the historical role of domestic chemical science and technology. Examples are given from the history of the development of chemical crafts and industrial production in the territory of present-day Ukraine, extraction and transportation of Ukrainian natural gas, development of Ukrainian chemical terminology and nomenclature, formation of electronic concepts in chemistry, and contributions of domestic scientists to the development of synthetic organic chemistry, etc. A competency-based approach involves directing the content of chemical education towards solving problems that are vital for every person, and providing students with experience in the functioning of scientific knowledge in real-life situations. The article provides specific examples of the use of scientific chemical knowledge in modern war realities, where it is a matter of preserving the health or even the life of a person. An algorithm for competent behavior in a dangerous situation related to the action of aggressive chemical compounds is proposed, which is based on understanding the causes and sources of danger, awareness of the importance of preventive and rescue measures, and requires adherence to certain rules. The methodology for working with these issues in chemistry classes is also presented.

Keywords: didactic principles; natural science competence; chemistry education; state of war; ensuring life and health.



Юрій Мельник – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

Коло наукових інтересів: проблеми методики навчання природничих предметів.

✉ ysm0909@ukr.net

id <https://orcid.org/0000-0002-1268-6199>

УДК 37.016:53

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-84-93>

ДІАГНОСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИКЛАДНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ШКІЛЬНОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті здійснено аналіз сучасного стану шкільної природничої освіти за результатами опитування з використанням технології гугл-форм, яким охоплено понад 7 тисяч учителів закладів загальної середньої освіти. Висвітлено питання діагностики реалізації прикладної спрямованості у контексті вдосконалення змісту навчання та його дидактичного забезпечення, системи методів і прийомів, спрямованих на оптимізацію освітнього процесу, ефективного формування ключових компетентностей.

З'ясовано, що ключовим аспектом прикладної спрямованості сучасної шкільної природничої освіти є максимальна орієнтованість її змісту, методів, форм і засобів навчання на застосування знань у техніці й технологіях, наукових дослідженнях і професійній діяльності людини та її повсякденному житті. Зроблено висновок, що посилення прикладної спрямованості шкільної природничої освіти може стати важливою дидактичною умовою формування в учнів ключових компетентностей.

Встановлено, що важливим інструментом реалізації прикладної спрямованості природничої освіти є практико-орієнтовані дослідницькі завдання, як правило, міжпредметного змісту, розв'язування яких сприяє ґрунтовному засвоєнню здобувачами знаннями світу природи, вміннями і навичками, усвідомленню практичного значення наукових теорій та їх впливу на розвиток техніки і технологій. Виконання завдань прикладного характеру сприяє як формуванню предметної компетентності з конкретного природничого предмету, так і ключової компетентності в галузі природничих наук, техніки та технологій.

Обґрунтовано наявність значущих зв'язків між компетентнісним потенціалом змісту шкільної природничої освіти та його прикладною спрямованістю, що є засобом установлення відповідності між змістовим та цільовим складниками природничої галузі, пріоритетом опанування якою є набуття учнями знань і вмінь, потрібних їм упродовж життя.

Акцентовано увагу на проблемі реалізації дидактичних функцій навчального експерименту в умовах дистанційного навчання як інструменту посилення прикладної спрямованості шкільної природничої освіти.

Ключові слова: шкільна природнича освіта; педагогічна діагностика; прикладна спрямованість; ключові компетентності; практико орієнтовані завдання.

Постановка проблеми. Державний освітній стандарт визначає метою шкільної природничої освіти формування в учнів ключової компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, що виявляється в усвідомленні фундаментальних закономірностей природи, цілісності природничо-наукової картини світу, ролі природничих наук у розвитку суспільства та гармонійній і відповідальній взаємодії із навколишнім середовищем, а також здатності та готовності застосовувати отримані знання для дослідження явищ природи та вирішення практичних життєвих ситуацій (Державний стандарт, 2020).

Умовою розбудови Нової української школи є якісна модернізація природничої освіти на засадах діяльнісного, особистісно орієнтованого та компетентнісного навчання, стандартизації, диференціації та інтеграції (Головко, 2020). При цьому важливим чинником формування в учнів предметних і ключових компетентностей є посилення її прикладної спрямованості, що орієнтує освітній процес на розвиток в учнів здібностей та інтересів, набуття досвіду самостійного розв’язання проблем у різних сферах життєдіяльності, здійснення практичної взаємодії із соціумом, об’єктами природи, виробництва та побуту.

З огляду на це, актуальною є проблема комплексної діагностики результатів навчання учнів (рівнів сформованості знань, умінь, досвіду практичної діяльності й ціннісних орієнтацій), їхніх освітніх потреб, ресурсів освітнього середовища (організаційного, навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення). А одним із її аспектів – дослідження реалізації прикладної спрямованості шкільної природничої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема прикладної спрямованості шкільної природничої освіти отримала розвиток у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених. Зокрема, у контексті реалізації компетентнісного підходу, який, як зазначає Н. М. Бібік, передбачає більш реалістичні цілі навчання, орієнтовані на досягнення зрозумілих, привабливих для учнів результатів, а також більш функціональний зміст освіти, спрямований на набуття пізнавального й життєвого досвіду, що включається в соціальний контекст (Бібік, 2015).

О. І. Ляшенко наголошує, що зміст сучасної шкільної освіти має першочергово орієнтуватися на здатність учнів застосовувати набуті знання та вміння в навчанні, життєвих ситуаціях та майбутній професійній діяльності (Ляшенко, 2020).

Зарубіжні вчені дослідники акцентують увагу на ролі шкільної природничої освіти в підготовці учнів до самостійного життя та самореалізації (Yasar, 2009, с. 63), формуванні в здобувачів загальної середньої освіти компетентностей, спрямованих на протидію глобальним викликам (соціальні, екологічні, просторові проблеми, відповідальне споживання природних ресурсів) (Maier & Budke, 2016, с. 9–21).

Як засвідчують дослідження О. І. Локшиної, посилення практичної спрямованості змісту шкільної природничої освіти розглядається в європейській освітній практиці одним із інструментів її осучаснення та стимулювання інтересу в молоді до вивчення природничих предметів. Прикладна спрямованість предметів природничого циклу розглядається як чинник посилення компетентнісної орієнтованості національних курикулумів європейських країн (Локшина, 2009, с. 48, 144–145).

Т. М. Засекіна наголошує, що одними з провідних принципів формування змісту шкільної природничої освіти зарубіжжя є прикладний характер до опису проблем реального світу та навчання через їхнє розв’язання, натомість у більшості вітчизняних підручників із природничих предметів розглядаються абстрактні моделі явищ і процесів та відсутні контексти, пов’язані з реальними життєвими ситуаціями (Засекіна, 2020, с. 166–171).

За результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 в Україні зроблено висновок щодо доцільності вдосконалення змісту шкільної природничої освіти з посиленням компетентнісної та практичної спрямованості системи природничо-наукових знань (Національний звіт, 2019).

На тлі значної кількості теоретичних досліджень окресленої проблеми залишається актуальним питання вивчення особливостей її розв'язання в шкільній практиці.

Мета статті. Експериментально дослідити особливості реалізації прикладної спрямованості шкільної природничої освіти у практиці педагогічних працівників та визначити напрями її посилення.

Методи дослідження. З метою досягнення поставлених завдань здійснено експериментальне дослідження, що передбачало широке опитування педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти за допомогою гугл-форми, в якому взяли участь понад 7 тисяч учителів природничих предметів. Його результати узагальнені та інтерпретовані з використанням методів наукового аналізу та синтезу.

Виклад основного матеріалу. Ключова компетентність у галузі природничих наук, техніки та технологій, формування якої є одним із провідних завдань шкільної природничої освіти, реалізується через уміння використовувати учнями нестандартні способи розв'язування навчально-пошукових завдань, пов'язаних із технікою, задачами виробничого змісту, домашніми експериментами з побутовими технічними приладами, раціональною діяльністю (Державний стандарт, 2020).

Одним із шляхів досягнення цього завдання є забезпечення прикладної спрямованості шкільної природничої освіти, що забезпечує орієнтованість змісту, методів, форм і засобів навчання природничих предметів на формування вмінь застосовувати знання в повсякденному житті, професійній діяльності людини, техніці та технологіях, наукових дослідженнях, як основи предметних і ключових компетентностей (Концепція, 2022).

Дієвим інструментом реалізації прикладної спрямованості природничої освіти є практико-орієнтовані дослідницькі завдання, як правило, міжпредметного змісту, розв'язування яких сприяє ґрунтовному оволодінню природничими знаннями, наскрізними вміннями і ставленнями. Прикладні задачі відрізняються за багатьма ознаками: змістом (конкретні; абстрактні; міжпредметні; компетентнісно орієнтовані; історичні; тематичні), способом подання умови (текстові; графічні; задачі-малюнки (фотографії)); дидактичною метою (тренувальні; творчі; дослідницькі; контрольні); способом розв'язування (експериментальні; обчислювальні; графічні); характером і методом дослідження (якісні й кількісні). Залежно від рівня математичного апарату розрізняють арифметичний, алгебричний і геометричний способи розв'язування обчислювальних задач (Мельник, Сіпій, 2018).

Досвід викладання природничих предметів свідчить, що учні недостатньо використовують набуті знання під час розв'язування практико орієнтованих задач. Переважно у закладах загальної середньої освіти в межах традиційної методики навчання реалізуються лише окремі аспекти прикладної спрямованості, не враховуються цілі та зміст профільного навчання.

Тому важливим складником професійної діяльності педагога є діагностика, що передбачає сукупність методів і прийомів контролю й оцінювання, спрямованих на оптимізацію й диференціацію освітнього процесу, удосконалення змісту та методики формування компетентностей (Коршевнік, 2021).

Відтак, провідну роль щодо реалізації прикладної спрямованості шкільної природничої освіти відіграє вчитель, перед яким постає завдання виявляти та розвивати інтереси та прагнення учнів, наскрізні уміння і ціннісні ставлення, види навчально-пізнавальної діяльності, що є складниками компетентностей (Засекіна, 2021).

З огляду на це, було проведено опитування вчителів природничих предметів, зреалізоване за технологією дистанційного анкетування за допомогою гугл-форм. Запитання анкети стосувалися уявлення вчителів про прикладну спрямованість шкільної природничої освіти, необхідність її реалізації та дидактичне значення. Особливу увагу було приділено

В опитуванні взяли участь 7191 педагог закладів загальної середньої освіти із різних регіонів України (рис. 1, 2).

Понад 43% опитаних працюють у ліцейх, 28,7% – гімназіях, близько 21% – у закладах загальної середньої освіти, навчально-виробничих комплексах (НВК) та спеціалізованих шко-

лах. Майже 45% респондентів проживає у селі, така ж кількість – у місті, а 8,9% – у селищах міського типу.

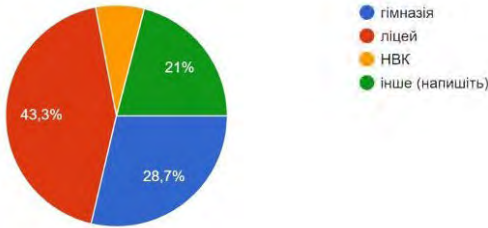


Рис. 1. Типи навчальних закладів

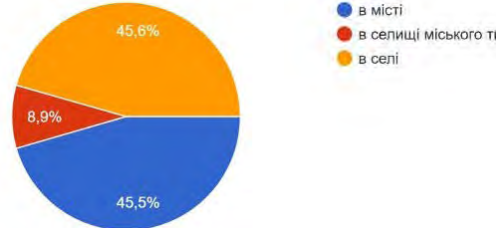


Рис. 2. Тип місцевості

Досвід професійної діяльності вчителів складає від 5 до 30 років. Найбільша кількість (30,7%) має стаж роботи 5–10 років, найменша (8,3%) – до 5 (рис. 3).

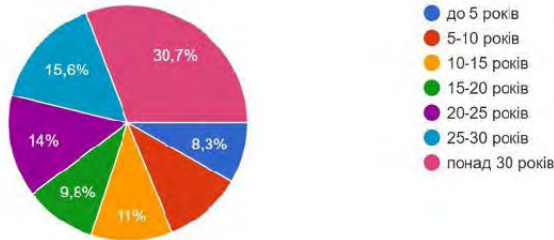


Рис. 3. Педагогічний стаж учителів

Близько 42% опитуваних викладають біологію, 30% – хімію, 25,6% – фізику, 10,2% – астрономію, 25,8% – географію, 29,6% – природознавство (рис. 4). Переважна кількість респондентів працює в 7–9 класах (близько 80%), понад 50% – у старших (рис. 5).



Рис. 4. Предмети, що викладаються



Рис. 5. Класи

Педагогам було запропоновано вибрати найоптимальніше, на їхній погляд, тлумачення прикладної спрямованості природничої освіти. Понад 88% учителів розглядають її як орієнтацію змісту, методів, форм і засобів навчання шкільних природничих предметів на формування в учнів умінь і здатностей застосовувати набуті знання у вирішенні життєвих ситуацій, практичних завдань у навчанні й побуті, а також майбутній професійній діяльності. Частина вчителів природничих предметів співвідносять прикладну спрямованість із формуванням в учнів здатності застосовувати природничі знання з метою пояснення явищ світу природи (6,1%), та набуття досвіду дослідження природи й формулювання доказових висновків на основі отриманої інформації (5,4%) тощо (рис. 6).



Рис. 6. Глумачення прикладної спрямованості природничої освіти

Переважна більшість учителів (62,8%) зазначили, що в змісті підручників, які використовуються в освітньому процесі, прикладну спрямованість шкільної природничої освіти реалізовано частково (рис. 7). При цьому близько 70% опитаних зауважили на недостатнє представлення в чинних підручниках практико орієнтованих завдань та вправ (рис. 8).

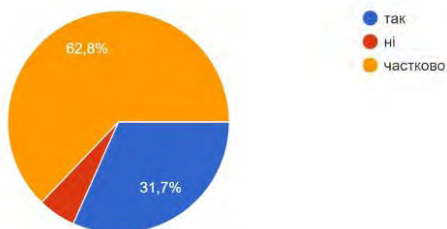


Рис. 7. Наповнення підручників завданнями прикладного змісту

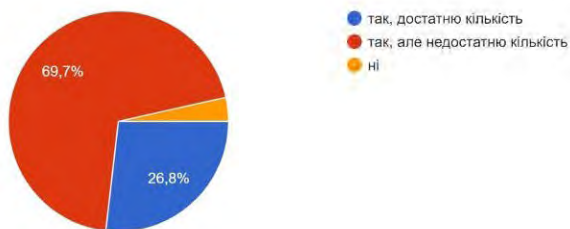


Рис. 8. Кількість практико орієнтованих завдань у чинних підручниках

Значна кількість учителів визначили експериментальні завдання – 5919 (83,4%), якісні – 2501 (35,2%), виробничого змісту – 2412 (34%), обчислювальні – 2337 (32,9%), графічні – 1426 (20,1%) (рис. 9). Найчастіше на практиці використовуються міжпредметні та тематичні завдання прикладного характеру – відповідно 4907 (69,2%) і 4348 (61,3%), найменше – історичні (667 (9,4%)) (рис. 10).



Рис. 9. Види прикладних завдань

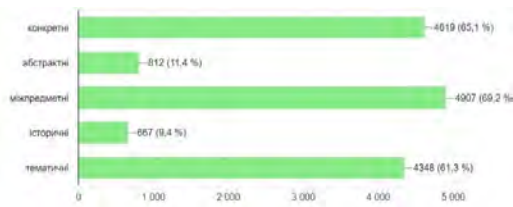


Рис. 10. Типи прикладних завдань за змістом

За дидактичною метою частіше вчителі використовують дослідницькі завдання (74,3%), рідше – тренувальні (56,7%), творчі (54,2%) й контрольні (28,5%) (рис. 11). За способом подання умови надають перевагу прикладним задачам-малюнкам/світлинам – 4771 (67,4%), текстовим – 3844 (54,3%) й графічним – 3168 (44,8%) (рис. 12).

Найбільш ефективними механізмами посилення прикладної спрямованості шкільної природничої освіти вчителі визначили: оновлення обладнання шкільних предметних кабінетів (71,9% респондентів); уведення до підручників системи практико-орієнтованих дослідницьких

завдань та їхнє систематичне використання (60,1%); широке використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій (48%); удосконалення методики навчання розв'язуванню практико-орієнтованих завдань (40,6%); удосконалення методики й техніки шкільного експерименту та реалізацію його нових моделей (39,5%); використання наскрізних навчальних проєктів зі шкільних природничих предметів (38,2%); модернізацію змісту шляхом створення узгоджених модельних навчальних програм (36,3%); удосконалення системи засобів навчання природничих предметів (31,5%); посилення допрофесійної підготовки учнів (25,2%) (рис. 13).



Рис. 11. Типи прикладних завдань за дидактичною метою

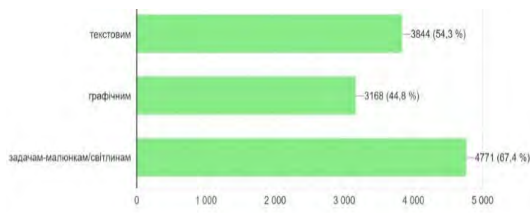


Рис. 12. Типи прикладних завдань за способом подання умови



Рис. 13. Інструменти посилення прикладної спрямованості шкільної природничої освіти

Також педагоги вважають за доцільне виключення з навчальних програм тих тем і навіть розділів, знання з яких не використовуються в повсякденному житті людини та її професійній діяльності.

Особливого значення набуває проблема реалізації дидактичних функцій навчального експерименту в умовах інтеграції шкільної природничої освіти. 64,4% педагогів зауважують, що дистанційне навчання загалом негативно впливає на прикладну спрямованість, оскільки учні менше працюють у предметному середовищі з реальними приладами й обладнанням. При цьому зауважується на зростання ролі віртуального експерименту в умовах онлайн-навчання навчання як одного з небагатьох інструментів залучення учнів до виконання експериментальних завдань (так вважають 33,5% опитаних педагогів) (рис. 14).



Рис. 14. Вплив віртуального експерименту в умовах дистанційного навчання на прикладну спрямованість шкільної природничої освіти

На думку вчителів, саме виконання завдань прикладного характеру є важливою умовою формування ключової компетентності в галузі природничих наук, техніки та технологій (54,3% опитаних), сприяє формуванню предметної компетентності з конкретного природничого предмету (37,3%), допрофесійній підготовці учнів (8,4%) (рис. 15).



Рис. 15. Вплив прикладних завдань на освітній процес

У процесі опитування з'ясувалося, що частина вчителів ототожнює компетентнісно орієнтований зміст навчання з його прикладною спрямованістю (28,2% респондентів). Натомість 22,1% педагогів вважають, що завдання прикладного характеру не завжди є компетентнісно орієнтованими (рис. 16).

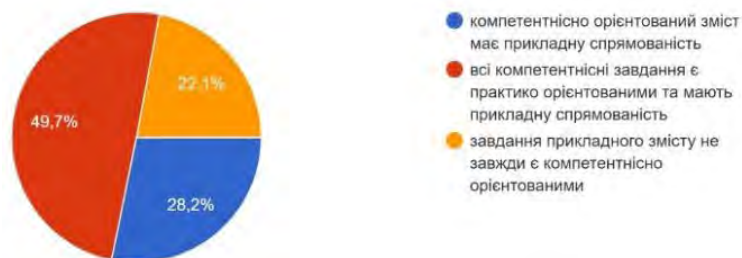


Рис. 16. Співвідношення прикладної та компетентнісної спрямованості освіти

Анкетування також передбачало з'ясування рівня готовності вчителів до формування та розвитку в учнів предметних і ключових компетентностей, реалізації прикладної спрямованості шкільної природничої освіти.

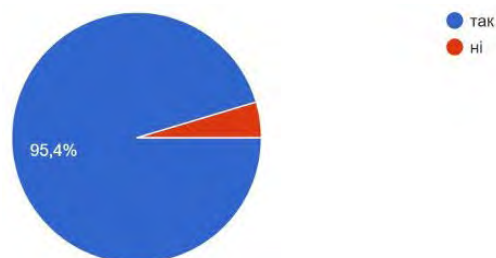


Рис. 17. Актуальність проблеми посилення прикладної спрямованості шкільної природничої освіти

Аналіз результатів опитування показав, що більшість педагогів позитивно оцінили власну обізнаність з дидактичними засадами реалізації компетентнісного підходу в організації освітньо-

го процесу. Понад 95% опитаних вважають, що потрібно посилювати прикладну спрямованість шкільної природничої освіти, упроваджувати компетентнісний підхід в освітній процес закладів загальної середньої освіти. Проте не всі вчителі чітко усвідомлюють його відмінність від знанневого (лише 37% педагогів вказали на його особливості, тоді 41% опитаних взагалі не змогли відповісти на питання). 52,4% педагогів зауважили, що не мають можливості використовувати компетентнісні завдання у власній професійній діяльності. Майже 90% учителів лише фрагментарно розв'язують із учнями завдання прикладного характеру, (рис. 17).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Аналіз результатів діагностики особливостей реалізації прикладної спрямованості шкільної природничої освіти дає можливість зробити висновок, що педагоги усвідомлюють важливість цього напрямку розбудови галузі як чинника досягнення цілей компетентнісно орієнтованого навчання. Натомість значна частина вчителів не мають досвіду та навичок системного використання практико орієнтованих завдань як засобу формування в учнів предметної і ключових компетентностей. З огляду на це актуальним є розроблення методичних рекомендацій щодо шляхів і методів реалізації прикладної спрямованості шкільної природничої освіти в контексті реалізації компетентнісного підходу, удосконалення та широке впровадження методики розв'язування завдань прикладної спрямованості.

Виявлені у процесі дослідження проблеми обумовлюють пошук нових способів реалізації прикладної спрямованості шкільної природничої освіти, шляхів інтеграції природничих предметів з метою формування всебічно розвинутої, творчої, професійно орієнтованої та компетентної особистості.

Пріоритетним напрямом посилення прикладної спрямованості шкільної природничої освіти є органічне уведення до навчальних програм і підручників з природничих предметів матеріалу прикладного характеру, практико-орієнтованих дослідницьких завдань, систематичне використання яких сприятиме формуванню в учнів наскрізних умінь і ставлень, виробленню практичних навичок застосування знань, що забезпечать в подальшому конкурентоспроможність здобувачів загальної середньої освіти на ринку праці та їхню інтеграцію в єдиний європейський освітній простір.

В умовах дистанційного навчання одним із інструментів реалізації прикладної спрямованості є інформаційно-комунікаційні технології. Використання віртуальних лабораторій, тренажерів розв'язування задач, хмарних сервісів, предметних середовищ доповненої реальності сприятиме формуванню в учнів практичних умінь та навичок. Натомість співвідношення віртуального та реального експерименту має бути дидактично обґрунтованим. Тому важливим чинником є удосконалення засобів навчання й системне оновлення предметних кабінетів та створення сучасних STEM-лабораторій, що забезпечують можливість реалізації наскрізних навчальних проєктів з природничої освітньої галузі й орієнтовані на досягнення цілей шкільної наукової освіти. З огляду на це актуалізується питання вдосконалення методики й техніки шкільного експерименту та реалізації його нових моделей у шкільній практиці.

Перспективним напрямом подальших досліджень окресленої проблеми є вивчення особливостей реалізації прикладної спрямованості шкільної природничої освіти як механізму компенсації освітніх втрат учнів, зумовлених впливом на функціонування загальної середньої освіти карантинних обмежень та воєнного стану.

Використані джерела

- Бібік, Н. М. (2015). Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*, (1), 47–58. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9772>.
- Головко, М. В. (2020). Становлення та розвиток теорії і методики навчання фізики в Україні (40-і роки XVII ст.– 30-і роки XX ст.): монографія. Київ: Педагогічна думка. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/stan_ta_roz_2020.pdf.
- Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). Затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886.

- Засекіна, Т. М. (2020). Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика: монографія. Київ: Педагогічна думка. https://lib.iitta.gov.ua/722404/1/Monografiya_Zassekina.pdf.
- Засекіна, Т. М., Білик, Ж. І., Лашевська, Г. А., Яценко, В. С. (2021). Природничі науки (вступ). Інтегрований курс природничих предметів. 5–6 класи для закладів загальної середньої освіти. Модельна навчальна програма. Київ: КОНВІ ПРІНТ. https://drive.google.com/file/d/1gkUtn5LuHCaxHrZm-5x-8ASCI_DXfPmf/view.
- Коршевніук, Т.В. (2021) Пізнаємо природу. 5–6 класи (інтегрований курс) для закладів загальної середньої освіти. Модельна навчальна програма. https://drive.google.com/file/d/1gkUtn5LuHCaxHrZm-5x-8ASCI_DXfPmf/view.
- Локшина, О. І. (2009). Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія. Київ: Богданова А. М. 144–145. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5435>.
- Ляшенко, О. І. (2020). Основні підходи до проєктування змісту базової середньої освіти. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр.* Київ. Вип. 24. 109–119. http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2020_24_13.
- Мельник, Ю. С., Сіпій, В. В. (2018). Формування предметної компетентності старшокласників у процесі навчання фізики. Методичний посібник. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ». https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/form_predm_2018.pdf.
- Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 (2019). Український центр оцінювання якості освіти. Київ: УЦОЯО. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf.
- Сіпій, В.В. (2022). Концепція базової фізичної освіти. Київ: Педагогічна думка. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/01/The-concept-of-basic-physical-education-2022.pdf>.
- Maier, V., & Budke, A. (2016). The Use of Planning in English and German (NRW) Geography School Textbooks. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO V6-N 1–1)*, 6(1), 8–31. <https://www.researchgate.net/publication/303443562>
- Yasar, O. (2009). A Comparative Analysis of Assessment and Evaluation Exercises Included in Geography Textbooks Written According to the 2005 Secondary Education Geography Curriculum and Textbooks of the Former Curriculum in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 5(1), 45–68. <https://ijpe.inased.org/makale/2571>.

References

- Bibik, N. M. (2015). *Perevaguy` i ry`zy`ky` zaprovadzhennya kompetentnisiogo pidxodu v shkil`nij osviti.* *Ukrayins`ky`j pedagogichny`j zhurnal*, (1), 47–58. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9772>. (in Ukrainian).
- Golovko, M. V. (2020). *Stanovlennya ta rozvy`tok teorii i metody`ky` navchannya fizy`ky` v Ukrayini (40-i roky` XVII st.– 30-i roky` XX st.): monografiya.* Ky`yiv: Pedagogichna dumka. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/stan_ta_roz_2020.pdf. (in Ukrainian).
- Derzhavny`j standart bazovoyi seredn`oyi osvity`. (2020). *Zatverdzheny`j Postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrayiny` vid 30 veresnya 2020 r. # 898.* http://https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886. (in Ukrainian).
- Zasyekina, T. M. (2020). *Integraciya v shkil`nij pry`rodney`chij osviti: teoriya i prakty`ka: monografiya.* Ky`yiv: Pedagogichna dumka. https://lib.iitta.gov.ua/722404/1/Monografiya_Zasyekina.pdf. (in Ukrainian).
- Zasyekina, T. M., Bily`k, Zh. I., Lashevs`ka, G. A., Yacenko, V. S. (2021). *Pry`rodney`chi nauky` (vstup). Integrovany`j kurs pry`rodney`chy`x predmetiv. 5–6 klasy` dlya zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity`. Model`na navchal`na programa.* Ky`yiv: KONVI PRINT. https://drive.google.com/file/d/1gkUtn5LuHCaxHrZm-5x-8ASCI_DXfPmf/view. (in Ukrainian).
- Korshevnyuk, T.V. (2021) *Piznayemo pry`rodu. 5–6 klasy` (integrovany`j kurs) dlya zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity`. Model`na navchal`na programa.* https://drive.google.com/file/d/1gkUtn5LuHCaxHrZm-5x-8ASCI_DXfPmf/view. (in Ukrainian).
- Lokshy`na, O. I. (2009). *Zmist shkil`noyi osvity` v krayinax Yevropejs`kogo Soyuzu: teoriya i prakty`ka (druga polovy`na XX – pochatok XXI st.): monografiya.* Ky`yiv: Bogdanova A. M. 144–145. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5435>. (in Ukrainian).
- Lyashenko, O. I. (2020). *Osnovni pidxody` do proyektuvannya zmistu bazovoyi seredn`oyi osvity`. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka: zb. nauk. pr.* Ky`yiv. Vy`p. 24. 109–119. http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2020_24_13. (in Ukrainian).



- Mel'nyk, Yu. S., Sipij, V. V. (2018). Formuvannya predmetnoyi kompetentnosti starshoklasny`kiv u procesi navchannya fizy`ky`. *Metody`chny`j posibny`k*. Ky`yiv: TOV «KONVI PRINT». https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/form_predm_2018.pdf. (in Ukrainian).
- Nacional`ny`j zvit za rezul`tatamy` mizhnarodnogo doslidzhennya yakosti osvity` PISA-2018 (2019). *Ukrayins`ky`j centr ocinyuvannya yakosti osvity`*. Ky`yiv: UCzOYaO. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf. (in Ukrainian).
- Sipij, V.V. (2022). *Koncepciya bazovoyi fizy`chnoyi osvity`*. Ky`yiv: Pedagogichna dumka. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/01/The-concept-of-basic-physical-education-2022.pdf>. (in Ukrainian).
- Maier, V., & Budke, A. (2016). The Use of Planning in English and German (NRW) Geography School Textbooks. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO V6-N 1–1)*, 6(1), 8–31. <https://www.researchgate.net/publication/303443562> (in English).
- Yasar, O. (2009). A Comparative Analysis of Assessment and Evaluation Exercises Included in Geography Textbooks Written According to the 2005 Secondary Education Geography Curriculum and Textbooks of the Former Curriculum in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 5(1), 45–68. <https://ijpe.inased.org/makale/2571> (in English).

Yurii Melnyk, *Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Doctoral student of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

Research interests: *problems of methods of teaching natural subjects.*

DIAGNOSTICS OF THE IMPLEMENTATION OF THE APPLIED ORIENTATION OF SCHOOL NATURAL SCIENCE EDUCATION

Abstract. The article analyses the current state of school Natural Science education based on the results of a survey using Google Form technology, which covers more than 7 thousand teachers of general secondary education institutions. The issues of diagnostics of the implementation of applied orientation in the context of improving the content of training and its didactic support, a system of methods and techniques aimed at optimizing the educational process, effective formation of key competencies are highlighted.

It is found that the key aspect of the applied orientation of modern school Natural Science education is the maximum orientation of its content, methods, forms and means of teaching on the application of knowledge in technology and technologies, scientific research and professional activities of a person and his/her daily life. It is concluded that strengthening the applied orientation of school Natural Science education can become an important didactic condition for the formation of key competencies in students.

It is established that an important tool for implementing the applied orientation of natural education is practice-oriented research tasks, as a rule, intersubject content, the solution of which contributes to the thorough assimilation by applicants of knowledge of the natural world, skills and abilities, awareness of the practical significance of scientific theories and their impact on the development of technology and technologies. Performing tasks of an applied nature contributes both to the formation of subject competence in a specific natural subject, and key competence in the field of natural sciences, technology and technologies.

The existence of a significant connection between the competence potential of the content of school natural education and its applied orientation is justified, which is a means of establishing a connection between the content and target components of the natural education industry, the priority of mastering of which is the acquisition of knowledge and skills by students that they need during their lifetime.

Attention is focused on the problem of implementing the didactic functions of an educational experiment in the context of distance learning as a tool for strengthening the applied orientation of school Natural Science education.

Keywords: school natural education; pedagogical diagnostics; applied orientation; key competencies; practice-oriented tasks.



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

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

✉ tata_lukina@ukr.net

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

УДК 37.07:[005.95/.96+005.33]

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-94-106>

ВПЛИВ ПОСАДОВОГО СТАТУСУ КЕРІВНИКА ШКОЛИ НА ОБ'ЄКТИВНІСТЬ ОЦІНЮВАННЯ НИМ ОСВІТНІХ ТА УПРАВЛІНСЬКИХ ПРОЦЕСІВ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Анотація. У статті подано результати порівняльного емпіричного дослідження, присвяченого виявленню відмінностей та особливостей сприйняття керівниками закладів загальної середньої освіти того, наскільки трудним для них є здійснення об'єктивної оцінки різноманітних характеристик і результатів перебігу освітніх і управлінських процесів як передумови успішного впровадження у діяльність закладу освіти внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Дослідження проводилося методом анкетування. Внутрішня узгодженість запитань анкети, визначалась за допомогою α -критерію Кронбаха і склала 0,848. Було проаналізовано відповіді 199 керівників залежно від їх посадового статусу (директора або заступника директора).

Результати статистичного аналізу підтвердили на рівні $p = 0,05$ наявність відмінностей між різними категоріями керівників закладів освіти (директорами і заступниками директорів) у ставленні до ступеня трудності дотримання ними об'єктивності в оцінюванні. Виявлено, що директорам шкіл в процесі ранжування властиво надавати у цілому більш високі оцінки власним відчуттям трудності дотримання об'єктивності при оцінюванні, ніж заступникам директорів. Величина ефекту відмінності склала у цілому $d = 0,49$, що відповідає приблизно середній величині відмінності результатів ранжування оцінок. Найвища величина ефекту ($d = 1,13007$) виявлена у сприйнятті очільниками закладів освіти ступеня трудності об'єктивного оцінювання параметрів аналітико-оцінювальної діяльності, найнижча ($d = 0,06748$) – параметрів самооцінювання керівниками власної компетентності та результативності професійної діяльності. Обґрунтовано та за допомогою факторного аналізу підтверджено, що виявлені відмінності в оцінках керівниками закладів загальної середньої освіти сприйняття ступеня трудності оцінювання складових і характеристик освітніх та управлінських процесів можуть бути зумовлені специфікою професійної діяльності та відмінностями у посадових обов'язках цих категорій керівників.

Ключові слова: посада, керівник закладу, оцінювання, об'єктивність, відмінність, розвиток закладу освіти, загальна середня освіта.

Постановка проблеми. Оцінювання відіграє надзвичайно велику роль як у буденному, так і в професійному житті людини. Сучасна система освіти, як соціогуманітарна сфера суспільства, перебуває в умовах постійних змін, які тісно чи іншою мірою впливають як на учасників освітнього процесу, так і на його перебіг. За таких умов успішний розвиток особистості педагога, керівника школи, учня і всього закладу освіти неможливий без використання адекватних і надійних механізмів і процедур оцінювання досягнутих результатів. Створення таких технологій оцінювання результатів функціонування освітніх систем та прогнозування подальших їх змін потребує удосконалення системи кадрового забезпечення (Лукіна, 2004а; 2004б). Як відомо, процеси оцінювання різноманітних складових і характеристик освітніх та управлінських процесів, а також їх результатів регламентовано певними технологіями і правилами. Однак застосування цих інструментів передбачає участь людини, що означає певний вплив на результат оцінювання його суб'єктивної думки, яка залежить від низки обставин особистісного, демографічного, професійного, соціального (зокрема соціального, посадового статусу), морально-етичного характеру, а також цінностей, що сповідує людина, і які накладають відбиток на її поведінку (Arieli, Sagiv & Roccas, 2020; Skimina, Ciecuch, Schwartz, Davidov & Algesheimer, 2019). Цінності є доволі стабільними, стійкими характеристиками особистості людини (Roccas, Sagiv, Oppenheim, Elster & Gal, 2014), в яких зосереджено її змістову сутність (Schwartz, 1992). Вони виходять за межі обставин і не змінюються в різних ситуаціях, що дає можливість передбачати найбільш ймовірну поведінку людини (Amit & Sagiv, 2013; Sagiv & Roccas, 2021), у тому числі й щодо оцінювання нею різноманітних процесів, подій та результатів діяльності.

В українському науковому полі проблема об'єктивності оцінювання результатів освітньої діяльності вивчався переважно в контексті підвищення якості освіти (*Якість освіти*, 2008а, с. 1017–1018) та запровадження тестових технологій для вимірювання рівня навчальних досягнень здобувачів освіти. Зарубіжні вчені значну увагу приділяли питанням, пов'язаним з вимірюванням рівня об'єктивності оцінювання різними категоріями педагогів (учителів і керівників) тих чи інших процесів та результатів, а також впливом цих оцінок на загальну успішність навчання та функціонування закладу. Однак, останнім часом в Україні, як і в інших країнах, поширилася тенденція щодо розширення інституційної автономії школи та посилення відповідальності керівника за якість і результати діяльності закладу освіти. Це призвело до формування в закладах освіти, зокрема закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), інституційних систем управління якістю освіти (*Управління якістю освіти*, 2008б, с. 945–947; Лукіна, 2020), що передбачало вибір певної моделі самооцінювання закладу освіти (Лукіна, 2022) і створення відповідної системи внутрішнього моніторингу якості освіти (Лукіна, 2005, *Моніторинг в освіті*, 2008с, с. 519–521), а також широкое залучення до різноманітних оціночних процедур (Лукіна, 2007) керівників шкіл (директорів та заступників директорів) у якості головних експертів і суб'єктів оцінювання.

Важливу роль в актуалізації досліджуваної проблеми вимірювання рівня об'єктивності оцінювання керівниками ЗЗСО залежно від займаної ними посади різноманітних параметрів функціонування закладу відіграло ухвалення професійного стандарту керівника (директора) ЗЗСО (Міністерство економіки України, 2021), в якому визначено перелік професійних компетентностей відповідно до реалізованих ним трудових функцій. Центральне місце серед них належить компетентностям, пов'язаним зі стратегічним управлінням та аналітико-оцінювальною діяльністю, успішна реалізація яких потребує реалістичної та об'єктивної оцінки керівником різноманітних об'єктів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оцінювання являє собою процес формування оцінювачем судження, висновку про певний об'єкт, явище або процес. Це судження має порівняльний характер і завжди виступає способом прояву ставлення суб'єкта оцінювання до об'єкту. У науковій зарубіжній літературі представлено доволі значний доробок оглядових та експериментальних досліджень, присвячених проблемам оцінювання директорами результатів діяльності закладів освіти. Ця проблема була предметом уваги зарубіжних учених, починаючи з 80-х років минулого століття. Центральне місце в цих дослідженнях займали і займають проблеми,

пов'язані з оцінюванням учителів директорами шкіл, що обумовлено посилення відповідальності у сфері освіти, розширенням посадових обов'язків керівників та підвищення якості викладання. Водночас, велика кількість досліджень спрямована на з'ясування доцільності оцінювання вчителів директорами шкіл (Orphanos, 2014). Дослідники наголошують на тому, що оцінки директорів переважно завищені, упереджені, недостатньо точні (Shaked, 2018; Medley & Coker, 1987) та не віддзеркалюють реальну результативність (Fraser & Streshly, 1994), внаслідок чого неефективні вчителі можуть успішно просуватися кар'єрними сходами і отримувати вищу заробітну плату. Вчені з'ясовують причини завищення оцінок вчителів директорами, а саме: намагання зберегти імідж школи та вирішити питання плинності кадрів, зверхність та невизнання зразкового викладання (Haefele, 1992), особисті відносини (Scriven, 1981), співчуття та врахування особистих і сімейних обставин вчителя (Ostrander, 1996), а також аналізують вплив різноманітних чинників на оцінку, зокрема: стать, вік керівника і підлеглого (Jacob & Lefgren, 2008), певна пристрасність та упередженість думок директорів (Rinehart & Young, 1996) тощо. Доволі поширеним аргументом проти проведення оцінювання вчителів директорами і, відповідно, предметом досліджень учених є теза про те, що керівники шкіл не мають ані потрібного досвіду, ані спеціальних навичок з оцінювання, оскільки не навчаються цього (Cangelosi, 1991; Van Sciver, 1990). Дослідники зазначають, що наявність оціночної компетентності в директора школи приймається априорі, що, зрозуміло, стає основною причиною неефективного оцінювання директорами як вчителів, так і всіх результатів діяльності закладу освіти.

Певний інтерес у контексті нашої тематики має дослідження південнокорейських вчених, яке було присвячене розробці інструменту для оцінки лідерських (управлінських) якостей керівника закладу середньої освіти. Серед основних блоків елементів, які виступали предметом діяльності директора школи, а також об'єктами оцінювання, було виокремлено насамперед ті, які пов'язані з навчанням учнів: учитель, навчальна програма, шкільний клімат та оточуюче середовище (батьки та місцеве співтовариство) (Choi, Sanghun & Oh, 2022).

Наведені напрями наукових досліджень свідчать про актуальність і перспективність вивчення проблеми об'єктивності оцінювання керівниками закладів освіти вчителів та результатів діяльності школи. Однак, недостатньо вивченими є питання, пов'язані із виявленням відмінностей в оцінках різними категоріями керівників ЗЗСО різноманітних характеристик і результатів перебігу освітніх і управлінських процесів, а також з'ясуванням чинників впливу на процеси оцінювання, що ускладнює можливість вироблення надійного валідного інструментарію та методичних рекомендації щодо побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти та успішного застосування процедур самооцінювання закладу освіти.

Мета дослідження полягає вивченні питання про особливості сприйняття керівниками ЗЗСО в залежності від їх посадового статусу (посади) труднощі дотримання ними об'єктивності в оцінюванні характеристик і результатів перебігу освітніх і управлінських процесів як передумови успішного впровадження у діяльність закладу освіти внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

Методика дослідження. Розвиток навичок самооцінювання керівника, педагогічного персоналу закладу, учнів відіграє надзвичайно велике значення у процесах упровадження та реалізації дій щодо введення внутрішньої системи забезпечення якості освіти у ЗЗСО, проведення моніторингових досліджень та аналізу й оцінювання отриманих результатів, ухвалення управлінських рішень та вироблення стратегії розвитку закладу освіти. За сучасними уявленнями про призначення внутрішньої системи забезпечення якості освіти у ЗЗСО, вона презентується як своєрідний механізм постачання необхідної інформації про результати функціонування закладу, що гарантує можливість вироблення дієвої стратегії його розвитку. Основним інструментом постачання необхідної інформації виступає внутрішній моніторинг та самооцінювання. Самооцінка передбачає формування суджень, побудову висновків та ухвалення рішень про розвиток (результати саморозвитку), зміни та вдосконалення як самого себе, так і усього закладу освіти. Проте, для того, щоб ці висновки та ухвалені рішення стали корисними, необхідно забезпечити не лише надій-

ність інформації, що аналізується, а й неупередженість суджень. На міру об'єктивності висновків людини, тим більше керівника, може так чи інакше впливати низка різноманітних чинників: вік, стать, професійні навички, досвід, конкретні обставини (ставлення до людини, яку оцінюють, спосіб використання цієї оцінки та наслідки, так звані високі або низькі ставки) тощо.

Для з'ясування того, яким чином посадовий статус керівників ЗЗСО, інакше кажучи, посада (директор школи або заступник директора) впливає на можливі відмінності у сприйнятті ними ступеня труднощі (проблематичності) об'єктивного оцінювання різноманітних складових і характеристик освітніх та управлінських процесів у ході реалізації так званого внутрішнього контролю та самооцінювання закладу освіти, ми застосували метод анкетування. Після перевірки повноти і коректності заповнення анкет 217 учасників опитування для подальшого аналізу було відібрано 199 анкет. Серед них: 120 директорів (60, 3%), 79 заступників директорів (39,7%). Вибірка директорів була представлена 69 (57,5%) жінками і 51 чоловіком (42,5%). Вибірка заступників директорів складалася з 60 (75,95%) жінок та 19 (24,05%) чоловіків. Респонденти мали різний стаж роботи на посаді: від новопризначених до тих, хто працював на керівній посаді близько 45 років. Середній стаж перебування на посаді директора склав 13,57 років ($SD = 12,37$), заступника директора – 12,00 ($SD = 11,41$) років.

Анкета, що була запропонована учасникам опитування, складалася з трьох частин: а) перша містила запитання, спрямовані на з'ясування загального ставлення респондентів до запровадження внутрішньої системи забезпечення якості освіти, її найбільш сильних та слабких елементів, а також оцінки дієвості у разі наявності в закладі освіти; б) друга, так звана «паспортника» (Лукіна, 2012, с. 10), містила запитання особистісно-демографічного характеру (стать, вік, стаж перебування на посаді керівника, спеціальність за фахом тощо) і, нарешті в) третя передбачала оцінку керівником ступеня труднощі для нього особисто проведення неупередженого (об'єктивного) оцінювання 23 параметрів (характеристик і складових освітніх та управлінських процесів). Зазначені параметри було розділено на шість змістових блоків: А – ціліпокладання (4 елементи: a, b, c, d), Б – якість професійних і особистісних якостей педагогічного персоналу (4 елементи: e, f, g, h), В – якість внутрішнього середовища (3 елементи: i, j, r), Г – якість власних професійних якостей і компетентностей керівника (4 елементи: L, m, n, o), Д – ефективність (дієвість заходів) процесів (4 елементи: p, q, r, s), Є – взаємодія та комунікація зі стейкхолдерами (4 елементи: t, u, v, w).

Свої відчуття респондент мав можливість відобразити за допомогою 10-ти бальної шкали від 1 до 10 балів, де 1 відповідає найбільш легкій дії (найменша трудність), а 10 – максимально важкому процесу. Застосування 10-ти бальної шкали було застосовано нами для ранжування учасниками дослідження об'єктів оцінювання за порядковою шкалою. Отже, збільшення вагомості оцінки, яку виставляв респондент, можна розглядати як зменшення їх впевненості щодо об'єктивності оцінювання тих чи інших процесів у школі.

Рівень внутрішньої узгодженості запитань анкети контролювався за допомогою коефіцієнту α -критерію Кронбаха (Cronbach, 1951; Bland & Altman, 1997), який виявився рівним 0,848, що свідчить про високу надійність інструменту. Для опрацювання результатів опитування було використано програму IBM SPSS Statistics версії 26.0 і програмний пакет «Аналіз даних» MS Excel. Для виявлення відмінностей між групами респондентів використовувались методи непараметричної статистики, зокрема статистика χ^2 Пірсона (Таблиці функцій та критичних точок розподілів, 2009, с. 10–13), U-критерій Манна-Уїтні (Milenovic, 2011), для оцінки сили ефекту (величини відмінностей у сприйнятті труднощі об'єктивного оцінювання шкільних процесів керівниками ЗЗСО залежно від їх посадового статусу) показник d Коена (Cohen's d), для виявлення структури взаємозв'язку між досліджуваними параметрами – факторний аналіз, а також методи описової статистики та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз підтвердив наявність статистично значущих відмінностей у визначенні ступеня труднощі об'єктивного оцінювання всіх запропонованих для розгляду характеристик освітніх та управлінських процесів адміністраторами ЗЗСО залежно

від їхньої посади (директора і заступника директора) на рівні значущості $\rho = 0,05$ (Лукіна, 2022), окрім пункту, що характеризує навички самооцінювання керівником власної управлінської діяльності (якість та раціональність власного стилю управління закладом):

$$M_{\text{дир}} = 4,625; M_{\text{заст}} = 4,304; SD_{\text{дир}} = 2,443; SD_{\text{заст}} = 2,529.$$

$$\text{Cohen's } d = 0,129104, \rho = 0,327 > 0,05.$$

Як зазначалося, показник d Коена дає можливість оцінити силу досліджуваного ефекту. Дж. Коена довів доцільність наступної інтерпретації значень величини показника d : як $d = 0,2$, то ефект можна вважати слабким, несуттєвим, якщо $d = 0,5$ – середній і, нарешті, сильний ефект, що визначає безумовний вплив на відповідь, настає за умови $d = 0,8$ (Cohen, 1988). Узагальнені результати обчислень наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Узагальнені результати опитування керівників ЗЗСО щодо сприйняття ними ступеня труднощі об'єктивного оцінювання складових і характеристик освітніх та управлінських процесів

Блоки змінних	$M_{\text{дир}}$	$M_{\text{заст}}$	$SD_{\text{дир}}$	$SD_{\text{заст}}$	d
А	5,821	4,854	2,106	1,854	0,4874
Б	7,092	5,62	1,776	2,234	0,7294
В	5,028	4,451	2,047	2,342	0,2623
Г	4,431	4,282	2,154	2,261	0,0675
Д	7,238	4,946	1,723	2,291	1,1301
Є	4,898	4,424	1,815	2,255	0,2316
$M_{\text{серед}}$	5,751	4,763			0,4859
$SD_{\text{серед}}$	1,184	0,494			

Відмінності у сприйнятті керівниками труднощі дотримання об'єктивності оцінювання



Як бачимо, найбільші відмінності ($\Delta M_{\text{серед}} = 2,292$) і найбільший ефект ($d = 1,13007$) виявлено у сприйнятті респондентами ступеня труднощі об'єктивного оцінювання ними параметрів блоку Д, які передбачають реалізацію аналітико-оцінювальної діяльності, спрямованої на визначення дієвості, ефективності результатів впровадження у ЗЗСО певних заходів (ступінь до-

сягнення мети розвитку закладу, вплив результатів самооцінювання закладу освіти на освітні та управлінські процеси, дієвість інформації тощо), а також змінних блоку Б (оцінку професійних якостей педагогів закладу) ($\Delta M_{\text{серед}} = 1,472$; $d = 0,72942$).

Водночас, дуже схожі позиції обох груп керівників ЗЗСО виявлено у сприйнятті ступеня труднощі самооцінювання власних управлінських навичок і результатів професійної діяльності (параметри блоку Г), а саме: у дотриманні об'єктивності під час оцінювання рівня володіння навичками з управління персоналом (m), рівня власної компетентності як керівника (n), ефективності власної практики управління закладом (o). Отримані дані свідчать не лише про надзвичайно незначний статистичний ефект відмінності за цими параметрами між директорами та їх заступниками, а й про те, що всі респонденти вважають, що вони без особливих зусиль дотримуються об'єктивності при саморефлексії ($M_{\text{дир}} = 4,431$ та $M_{\text{заст}} = 4,282$; $d = 0,06748$).

Ранжування досліджуваних параметрів у порядку зростання для керівників ЗЗСО ступеня особистої труднощі дотримання об'єктивності в оцінюванні подано на рис. 2.

З метою виявлення основних причин, що пояснюють труднощі дотримання керівниками закладу освіти об'єктивності під час оцінювання різноманітних параметрів освітніх та управлінських процесів, було проведено факторний аналіз. Виділення домінуючих факторів було здійснено за допомогою методу головних компонент із застосуванням методу обертання варімакс з нормалізацією Кайзера. Це дало можливість у вибірці директорів виявити сім значущих факторів, а для групи заступників директорів – п'ять факторів, які пояснюють відповідно 63,70% та 64,37% загальної дисперсії розподілу середніх значень ранжування ступеня труднощі об'єктивного оцінювання досліджуваних параметрів. Відмінною ознакою даного факторного розподілу є те, що перші за початковими власними значеннями фактори в обох групах учасників дослідження, пояснюють понад чверть загальної дисперсії, решта факторів – у межах 4,52–12,58% кожен.

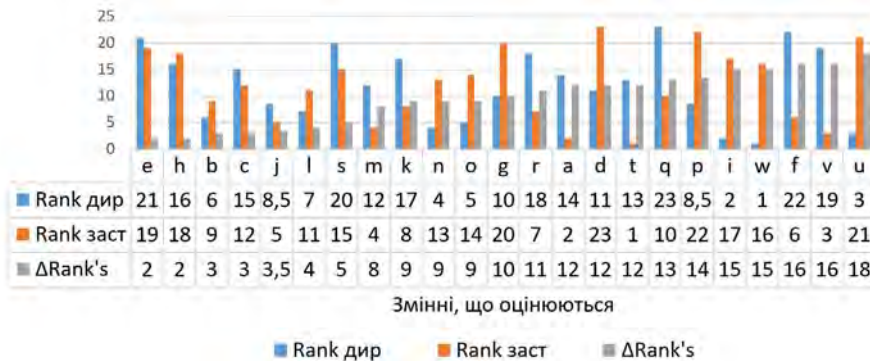


Рис. 2. Ранжування керівниками ЗЗСО ступеня труднощі дотримання об'єктивності в оцінюванні освітніх та управлінських процесів

У таблиці 2 подано матриці структур головних компонент з факторними навантаженнями (у порядку їх зменшення) для директорів та заступників директорів. Варто зазначити, що три фактори (з п'ятого по сьомий) у вибірці директорів виявилися унікальними, тобто містили по одному параметру. Аналіз змістового наповнення зазначених головних компонент спонукав нас їх об'єднати для кращої інтерпретації можливих причин, які можуть пояснити виявлені відмінності у сприйнятті різними категоріями респондентів особистого рівня труднощі у дотриманні об'єктивності під час оцінювання різноманітних складових і характеристик освітніх та управлінських процесів.

Для кожного з факторів з урахуванням наборів параметрів, що входять до їх складу, були запропоновані робочі назви, які віддзеркалюють зміст домінуючих факторних навантажень і зв'язок між ними.

Таблиця 2

Матриці структур головних компонент з факторними навантаженнями

Директори		Заступники директорів	
Морально-психологічний з акцентом на цілепокладання й планування діяльності закладу освіти	Фактор 1	Управлінський	Фактор 1
Ефективність Вашого реагування на запити й зауваження батьків	0,774	Рівень володіння навичками з управління персоналом закладу	0,785
Рівень свідомості персоналу щодо виконання завдань	0,771	Ефективність Вашого реагування на запити й зауваження батьків	0,770
Ясність, прозорість і чіткість формулювання проблеми	0,649	Освітнє середовище закладу щодо безпечності та комфортності умов	0,754
Ступінь відповідності мети і завдань розвитку закладу	0,625	Дієвість заходів з виявлення, реагування та запобігання різних видів насильства, зокрема булінгу	0,720
Відповідність методів і практики управління цілям розвитку закладу	0,590	Дієвість і корисність внутрішньо інституційної інформації щодо функціонування закладу	0,680
Ступінь вмотивованості вчителів щодо їх особистісного розвитку	0,543	Якість та раціональність власного стилю управління закладом	0,678
		Рівень власної компетентності як керівника	0,668
		Дієвість власної практики управління закладом освіти	0,662
		Ступінь відповідності мети і завдань розвитку закладу	0,590
		Чіткість формулювання мети розвитку закладу	0,511
		Рівень наявних професійних вмінь і навичок персоналу	0,506
Частка загальної дисперсії	25,92 %	Частка загальної дисперсії	35,16 %
Саморефлексія керівника	Фактор 2	Результатний з акцентом на психічні властивості педагогів	
Рівень власної компетентності як керівника	0,761	Відповідність закладу сподіванням батьків і місцевої громади	0,867
Якість та раціональність власного стилю управління закладом	0,685	Ступінь досягнення поставленої мети розвитку закладу	0,704
Дієвість власної практики управління закладом освіти	0,678	Якість освітньої діяльності	0,696
Якість освітньої діяльності	0,638	Відповідність методів і практики управління цілям розвитку закладу	0,638
		Чіткість формулювання мети розвитку закладу	0,620
		Рівень свідомості персоналу щодо виконання поставлених завдань	0,609

Частка загальної дисперсії	12,58 %	Частка загальної дисперсії	9,98 %
<i>Інформаційно-професійний з акцентом на професійні якості працівників при визначенні ефективності заходів</i>	Фактор 3	<i>Кооперативний з акцентом на оцінку дієвості результатів самооцінювання закладу освіти</i>	Фактор 3
Дієвість і корисність внутрішньо інституційної інформації щодо функціонування закладу	0,795	Ефективність кооперації з підприємствами, бізнес-структурами	-0,826
Вплив результатів само оцінювання закладу на якість освіти	0,711	Вплив результатів самооцінювання закладом освітніх та управлінських процесів на якість освіти	0,742
Рівень наявних професійних вмінь і навичок персоналу	0,659		
Рівень володіння навичками з управління персоналом закладу	0,576		
Частка загальної дисперсії	5,87 %	Частка загальної дисперсії	7,47 %
<i>Етичний з акцентом на субординацію в процесах цілепокладання та оцінювання результатів діяльності</i>	Фактор 4	<i>Етичний з акцентом на взаємодію з органами влади</i>	Фактор 4
Справедливість інституційної системи оцінювання здобувачів освіти	0,749	Справедливість інституційної системи оцінювання здобувачів освіти	0,815
Чіткість формулювання мети розвитку закладу	0,553	Ефективність кооперації дій з місцевими органами влади	0,677
Ступінь досягнення поставленої мети розвитку закладу	0,530		
Ефективність кооперації дій з місцевими органами влади	0,511		
Частка загальної дисперсії	5,13 %	Частка загальної дисперсії	5,99 %
<i>Професійно-кооперативний</i>	Фактор 5	<i>Мотиваційно-діяльнісний</i>	Фактор 5
Якість результатів професійної діяльності персоналу	0,783	Ступінь вмотивованості вчителів щодо їх особистісного розвитку	0,727
Відповідність закладу сподіванням батьків і місцевої громади	0,749	Якість результатів професійної діяльності персоналу	0,637
Ефективність кооперації з підприємствами, бізнес-структурами	0,686		
Частка загальної дисперсії	14,20 %	Частка загальної дисперсії	5,77 %

У ході порівняння та інтерпретації виділених факторів для обох вибірок респондентів було виявлено суттєві відмінності як у переліку самих факторів, так і в їх змістовому наповненні, розподілі змінних між групами директорів і заступників директорів, що, ймовірно, пов'язане з специфікою професійної діяльності та посадовими повноваженнями цих категорій керівників.

Як відомо, до основних трудових функцій директора ЗЗСО належать наступні: забезпечення стратегічного управління розвитком закладу освіти, у тому числі й персоналу; забезпечення управління якістю освітньої діяльності; забезпечення партнерської та мережевої взаємодії; організація безпечного і здорового освітнього середовища; забезпечення власного безперервного професійного розвитку (Міністерство економіки України, 2021). Діяльність заступника директора школи значною мірою спрямована на

реалізацію практичних аспектів означених напрямів діяльності, що передбачає тісну роботу з вчителями, оцінку результатів їх педагогічної праці, взаємодію з батьками і представниками місцевої спільноти щодо поточних питань реалізації освітнього процесу, підвищення його якості та безпечності. Так зокрема, було з'ясовано, що змінні k – (освітнє середовище закладу щодо безпечності та комфортності умов) та r – (дієвість заходів з виявлення, реагування та запобігання різних видів насильства, зокрема булінгу) в оцінках директорів шкіл не корелюють із жодним з факторів, в той час як у вибірці заступників директорів ЗЗСО вони потрапили до фактору 1 з факторними навантаженнями 0,754 та 0,720 відповідно. Іншим прикладом, що, на нашу думку, наочно ілюструє відмінності між оцінками респондентів залежно від їх посадового статусу, може слугувати порівняння структури так званих етичних факторів (№ 4 у табл. 2). Як бачимо, зазначений фактор у директорів посилений параметрами, які визначають чітку орієнтацію на визначення цілей та оцінку ступеня досягнення поставленої мети діяльності школи, що є логічним з огляду на необхідність забезпечення цією категорією керівників стратегічного управління розвитком закладу освіти. Викладене вище підтверджує наше припущення щодо можливих причин появи відмінностей за посадовим статусом керівника ЗЗСО сприйняття особистої труднощі дотримання об'єктивності при оцінюванні різноманітних об'єктів та їх характеристик, що важливе при запровадженні механізму внутрішнього забезпечення якості освіти та самооцінювання закладу.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. У ході проведеного дослідження ми дійшли таких висновків:

1. Проблема об'єктивності керівників освітніх установ, зокрема директорів закладів загальної середньої освіти, упродовж останніх років є предметом уваги багатьох зарубіжних дослідників. Актуальність цієї тематики для українського освітнього простору посилилася у зв'язку із поширенням процесів запровадження у закладах освіти, зокрема загальної середньої, внутрішніх систем забезпечення якості освіти, створення інституційних систем моніторингу якості освіти, проведення процедур атестації педагогів, а також самооцінювання педагогічними працівниками якості як власної освітньої діяльності, так і результатів роботи закладу освіти.

2. Виявлено статистично значущі на рівні $p = 0,05$ відмінності у сприйнятті керівниками ЗЗСО залежно від їх посадового статусу (директор і заступник директора закладу освіти) ступеня особистої труднощі дотримання ними об'єктивності в оцінюванні різноманітних складових і характеристик освітніх та управлінських процесів у контексті запровадження механізму і процедур внутрішньої оцінки діяльності закладу освіти. Величина ефекту (відмінності в ступені труднощі дотримання об'єктивності в оцінках залежно від посади керівника) становить в цілому $d = 0,49$, що відповідає приблизно середній величині відмінності результатів ранжування оцінок. Найвища величина ефекту ($d = 1,13007$) виявлена у сприйнятті очільниками закладів освіти ступеня труднощі об'єктивного оцінювання параметрів аналітико-оцінювальної діяльності, найнижча ($d = 0,06748$) – параметрів самооцінювання керівниками власної компетентності і професійної діяльності. Причому, директорам ЗЗСО в процесі ранжування властиве надавати у цілому більш високі оцінки власним відчуттям труднощі дотримання ними об'єктивності при оцінюванні, ніж заступникам директорів.

3. Наявність відмінностей в оцінках директорами і їх заступниками ступеня власної об'єктивності під час оцінювання складових і характеристик освітніх та управлінських процесів у ЗЗСО може бути викликана специфікою професійної діяльності та відмінностями у посадових обов'язках цих категорій керівників. Підтвердженням цього припущення можуть слугувати результати факторного аналізу, які дали можливість визначити основні причини, що виступають основою для пояснення відмінностей в оцінках керівниками шкіл.

Перспективними та актуальними напрямками наукових пошуків у контексті даної тематики, на нашу думку, виявляються експериментальні дослідження, присвячені визначенню ефективності використання керівниками ЗЗСО оціночних процедур для забезпечення розвитку закладу освіти, вимірюванню впливу лідерства (управлінських компетентностей) на поліпшення якості освіти, порівнянню ставлення різних категорій педагогів до запровадження процедур самооцінювання та впливу результатів внутрішньої оцінки на успішність навчання.

Використані джерела

- Лукіна, Т.О. (2004а). Державна політика забезпечення якості загальної середньої освіти. *Економіка України*, 6, 64–71.
- Лукіна, Т.О. (2004б). Реалізація державної освітньої політики щодо розвитку особистісно-орієнтованої освіти. *Педагогіка і психологія*, 3, 85–97.
- Arieli, S., Sagiv, L., Roccas, S. (2020). Values at work: The impact of personal values in organisations. *Applied Psychology*, 69(2), 230–275. <https://doi.org/10.1111/apps.12181>
- Skimina, E., Ciecuch, J., Schwartz, S. H., Davidov, E., Algesheimer, R. (2019). Behavioral signatures of values in everyday behavior in retrospective and real-time self-reports. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 281. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00281>
- Roccas, S., Sagiv, L., Oppenheim, S., Elster, A., Gal A. (2014). Integrating content and structure aspects of the self: Traits, values, and self-improvement. *Journal of Personality*, 82(2), 144–157. <https://doi.org/10.1111/jopy.12041>
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In Zanna, M. (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 25, 1–65. Academic Press. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=dc49e27d0ed890cd3ed2e80ca0b0107207f12a64>
- Amit A., Sagiv, L. (2013). The role of epistemic motivation in individuals' response to decision complexity. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 121(1), 104–117. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2013.01.003>
- Sagiv, L., & Roccas, S. (2021). How Do Values Affect Behavior? Let Me Count the Ways. *Personality and Social Psychology Review*, 25(4), 295–316. <https://doi.org/10.1177/10888683211015975>
- Якість освіти. У *Енциклопедія освіти*. (2008а). В.Г. Кремень (Ред.). (с. 1017–1018). Київ: Юрінком Інтер.
- Управління якістю освіти. У *Енциклопедія освіти*. (2008б). В.Г. Кремень (Ред.). (с. 945–947). Київ: Юрінком Інтер.
- Лукіна, Т.О. (2020). *Управління якістю загальної середньої освіти: навчально-методичний посібник*. Київ: Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/723465/>
- Лукіна, Т.О. (2022). Зарубіжні підходи до розроблення моделей самооцінювання закладів загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*, 2, 19–30. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-19-30>
- Лукіна, Т.О. (2005). Моніторинг в освіті. Створення та функціонування систем моніторингу якості освіти. *Управління освітою*, 4 (100), 1–15.
- Моніторинг в освіті. У *Енциклопедія освіти*. (2008с). В.Г. Кремень (Ред.). (с. 519–521). Київ: Юрінком Інтер.
- Лукіна, Т.О. (2007). Вимірювання та управління якістю освіти: навчально-методичні матеріали. Київ: Експрес-об'ява.
- Міністерство економіки України. (2021). *Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти»*. Отримано з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf>
- Orphanos, S. (2014). What matters to principals when they evaluate teachers? Evidence from Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 243–258. <https://doi.org/10.1177/1741143213499262>
- Shaked, Haim. (2018). Why principals often give overly high ratings on teacher evaluations. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 150–157. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.007>
- Medley, D, Coker, H. (1987). The accuracy of principals' judgments of teacher performance. *Journal of Educational Research*, 80, 242–247.
- Frase, L, Streshly, W. (1994). Lack of accuracy, feedback, and commitment in teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18, 47–57.
- Haefele, D. (1992). Evaluating teachers: An alternative model. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16, 335–345.
- Scriven, M. (1981). Summative teacher evaluation. In: Millman, J. (ed.) *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills: SAGE, 14–22.
- Ostrander, L. (1996). Multiple judges of teacher effectiveness: Comparing teacher self-assessments with the perceptions of principals, students and parents. Paper presented at 1996 AERA convention.
- Jacob, B., Lefgren, L. (2008). Can principals identify effective teachers? Evidence on subjective performance evaluation in education. *Journal of Labor Economics*, 26, 101–136

- Rinehart, J., Young, P. (1996). Effects of teacher gender and principal gender on ratings of teacher performance. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 10, 313–323.
- Cangelosi, J. (1991). *Evaluating Classroom Instruction*. New York: Longman.
- VanSciver, J. (1990). Teacher dismissals. *Phi Delta Kappan*, 72, 318–319.
- Choi, Yeseul, Lee, Sanghun, & Oh, Hunseok. From the best practices of successful school leaders: Developing and validating the principal competencies inventory in South Korea. *Educational Management Administration & Leadership*. First published online March 23, 2022. <https://doi.org/10.1177/17411432221082914>
- Лукіна, Т.О. (2012). Технологія розробки анкет для моніторингових досліджень освітніх проблем. Методичний посібник. Миколаїв: ОІППО. <https://core.ac.uk/download/pdf/32304920.pdf>
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. Vol. 16, iss. 3, 297–334. <https://doi.org/10.1007/bf02310555>
- Bland, J. M., Altman, D. G. (1997). Statistics notes: Cronbach's alpha. *BMJ*, 314, 572. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC 2126061/pdf/9055718.pdf>
- Таблиці функцій та критичних точок розподілів. Розділи: Теорія ймовірностей. Математична статистика. Математичні методи в психології. (2009). Харків: УЦЗУ.
- Milenovic, Z. M. (2011). Application of Mann-Whitney u test in research of professional training of primary school teachers. *Metodički obzori*, 6(1), 73–79. <https://hrcak.srce.hr/file/106020>
- Лукіна, Т.О. (2022). Об'єктивність оцінювання освітніх та управлінських процесів: відмінності у поглядах адміністраторів закладів загальної середньої освіти. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2022: виклики і перспективи в умовах турбулентності світу. Матеріали VI Міжнародної наукової конференції*, 4 листопада, 2022, Київ –Тернопіль, 148–151. <https://doi.org/10.32405/978-617-692-729-7-2022-296/>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. <https://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>

References

- Lukina, T.O. (2004a). Derzhavna polityka zabezpechennia yakosti zahalnoi serednoi osvity. *Ekonomika Ukrainy*, 6, 64–71. (in Ukrainian).
- Lukina, T.O. (2004b). Realizatsiia derzhavnoi osvitnoi polityky shchodo rozvytku osobystisno-orientovanoi osvity. *Pedahohika i psykholohiia*, 3, 85–97. (in Ukrainian).
- Arieli, S., Sagiv, L., Roccas, S. (2020). Values at work: The impact of personal values in organisations. *Applied Psychology*, 69(2), 230–275. <https://doi.org/10.1111/apps.12181> (in English).
- Skimina, E., Ciecuch, J., Schwartz, S. H., Davidov, E., Algesheimer, R. (2019). Behavioral signatures of values in everyday behavior in retrospective and real-time self-reports. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 281. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00281> (in English).
- Roccas, S., Sagiv, L., Oppenheim, S., Elster, A., Gal A. (2014). Integrating content and structure aspects of the self: Traits, values, and self-improvement. *Journal of Personality*, 82(2), 144–157. <https://doi.org/10.1111/jopy.12041> (in English).
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In Zanna, M. (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 25, 1–65. Academic Press. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=dc49e27d0ed890cd3ed2e80ca0b0107207f12a64> (in English).
- Amit A., Sagiv, L. (2013). The role of epistemic motivation in individual's response to decision complexity. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 121(1), 104–117. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2013.01.003> (in English).
- Sagiv, L., & Roccas, S. (2021). How Do Values Affect Behavior? Let Me Count the Ways. *Personality and Social Psychology Review*, 25(4), 295–316. <https://doi.org/10.1177/10888683211015975> (in English).
- Yakist osvity. U Entsyklopediia osvity. (2008a). V.H. Kremen (Red.). (s. 1017–1018). Kyiv: Yurinkom Inter. (in Ukrainian).

- Upravlinnia yakistiu osvity. U Entsyklopediia osvity. (2008b). V.H. Kremen (Red.). (s. 945–947). Kyiv: Yurinkom Inter. (in Ukrainian).
- Lukina, T.O. (2020). Upravlinnia yakistiu zahalnoi serednoi osvity: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv: Pedahohichna dumka. <https://lib.iitta.gov.ua/723465/> (in Ukrainian).
- Lukina, T.O. (2022). Zarubizhni pidkhydy do rozroblennia modelei samoostiniuvannya zakladiv zahalnoi serednoi osvity. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 2, 19–30. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-19-30> (in Ukrainian).
- Lukina, T.O. (2005). Monitorynh v osviti. Stvorennia ta funktsionuvannia system monitorynhu yakosti osvity. *Upravlinnia osvitoiu*, 4 (100), 1–15. (in Ukrainian).
- Monitorynh v osviti. U Entsyklopediia osvity. (2008s). V.H. Kremen (Red.). (s. 519–521). Kyiv: Yurinkom Inter. (in Ukrainian).
- Lukina, T.O. (2007). Vymiriuvannia ta upravlinnia yakistiu osvity: navchalno-metodychni materialy. Kyiv: Ekspres-obiava. (in Ukrainian).
- Ministerstvo ekonomiky Ukrainy. (2021). Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Kerivnyk (dyrektor) zakladu zahalnoi serednoi osvity». Otrymano z <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf> (in Ukrainian).
- Orphanos, S. (2014). What matters to principals when they evaluate teachers? Evidence from Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 243–258. <https://doi.org/10.1177/1741143213499262> (in English).
- Shaked, Haim. (2018). Why principals often give overly high ratings on teacher evaluations. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 150–157. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.007>. (in English).
- Medley, D, Coker, H. (1987). The accuracy of principal's judgments of teacher performance. *Journal of Educational Research*, 80, 242–247. (in English).
- Frase, L, Streshly, W. (1994). Lack of accuracy, feedback, and commitment in teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18, 47–57. (in English).
- Haefele, D. (1992). Evaluating teachers: An alternative model. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16, 335–345. (in English).
- Scriven, M. (1981). Summative teacher evaluation. In: Millman, J. (ed.) *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills: SAGE, 14–22. (in English).
- Ostrander, L. (1996). Multiple judges of teacher effectiveness: Comparing teacher self-assessments with the perceptions of principals, students and parents. Paper presented at 1996 AERA convention. (in English).
- Jacob, B., Lefgren, L. (2008). Can principals identify effective teachers? Evidence on subjective performance evaluation in education. *Journal of Labor Economics*, 26, 101–136. (in English).
- Rinehart, J., Young, P. (1996). Effects of teacher gender and principal gender on ratings of teacher performance. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 10, 313–323. (in English).
- Cangelosi, J. (1991). *Evaluating Classroom Instruction*. New York: Longman. (in English).
- VanSciver, J. (1990). Teacher dismissals. *Phi Delta Kappan*, 72, 318–319. (in English).
- Choi, Yeseul, Lee, Sanghun, & Oh, Hunseok. From the best practices of successful school leaders: Developing and validating the principal competencies inventory in South Korea. *Educational Management Administration & Leadership*. First published online March 23, 2022. <https://doi.org/10.1177/17411432221082914> (in English).
- Lukina, T.O. (2012). Tekhnolohiia rozrobky anket dlia monitorynhovykh doslidzhen osvitnikh problem. *Metodychnyi posibnyk*. Mykolaiv: OIPPO. <https://core.ac.uk/download/pdf/32304920.pdf> (in Ukrainian).
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. Vol. 16, iss. 3, 297–334. <https://doi.org/10.1007/bf02310555> (in English).
- Bland, J. M., Altman, D. G. (1997). Statistics notes: Cronbachs alpha. *BMJ*, 314, 572. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC 2126061/pdf/9055718.pdf> (in English).
- Tablytsi funktsii ta krytychnykh tochok rozpodiliv. *Rozdily: Teoriia ymovirnostei. Matematychna statystyka. Matematychni metody v psykholohii*. (2009). Kharkiv: UTsZU. (in Ukrainian).
- Milenovic, Z. M. (2011). Application of Mann-Whitney u test in research of professional training of primary school teachers. *Metodički obzori*, 6(1), 73–79. <https://hrcak.srce.hr/file/106020> (in English).

- Lukina, T.O. (2022). Obiektivnist otsiniuvannya osvitnikh ta upravlinskykh protsesiv: vidminnosti u pohliadakh administratoriv zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Pedahohichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita – 2022: vyklyky i perspektyvy v umovakh turbulentsnosti svitu. Materialy VI Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii, 4 lystopada, 2022, Kyiv – Ternopil, 148–151. <https://doi.org/10.32405/978-617-692-729-7-2022-296/> (in Ukrainian).
- Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. <https://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf> (in English).

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

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

THE IMPACT OF THE OFFICIAL STATUS OF THE SCHOOL PRINCIPAL ON THE OBJECTIVENESS OF THE EVALUATION OF EDUCATIONAL AND MANAGEMENT PROCESSES AT THE EDUCATIONAL INSTITUTION

The article presents the results of a comparative empirical study on the identification of differences and features of the perception by the heads of general secondary education institutions of how difficult it is for them to carry out an objective assessment of various characteristics and results of educational and managerial processes as a prerequisite for the successful implementation of an internal system of ensuring the education quality in the activities of an educational institution. The study was conducted by the method of questioning. The internal consistency of the questionnaire questions was determined using the Cronbach α -test and amounted to 0,848. The answers of 199 managers were analyzed depending on their official status (school principal or vice-principal). The results of the statistical analysis confirmed, at a significance level of $p = 0,05$, the existence of differences between different categories of heads of educational institutions (school principal or vice-principal) in the perception of the difficulty in maintaining objectivity in their assessment. It was revealed that school principals in the ranking process tend to give generally higher marks to their own feelings of difficulty in maintaining objectivity in the assessment than vice-principals. The magnitude of the difference effect was $d = 0,49$ in general, which corresponds to approximately the average value of the difference in the results of the ranking of ratings. The highest effect value ($d = 1,13007$) was found in the perception of the heads of educational institutions of the degree of difficulty in an objective assessment of the parameters of analytical and evaluation activities, the lowest $d = 0,06748$ – in the parameters of self-assessment by the heads of their own competence and the effectiveness of professional activities. It is substantiated and with the help of factor analysis it is confirmed that the differences in the assessments by the heads of general secondary education institutions of the perception of the difficulty in maintaining objectivity in assessing the components and characteristics of educational and managerial processes at school may be due to the specifics of professional activity and differences in the duties of these categories of leaders.

Keywords: official status, head of the institution, assessment, objectivity, distinction, development of the education institution, general secondary education



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

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

✉ elena.fid@ukr.net

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

Валентина Снегірєва –

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

Коло наукових інтересів: методика вивчення шкільних літературних курсів; інтегроване навчання мов і літератур національних меншин; багатомовне навчання.

✉ v_snegiriova@i.ua

id <https://orcid.org/0000-0003-0376-5968>



УДК 37.013.2

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-107-114>

СКАФОЛДИНГ У СИСТЕМІ МЕТОДІВ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті обґрунтовано значення скафолдингу як інтерактивного методу багатомовного навчання; проаналізовано результати його використання в реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти України з навчанням мов корінних народів і національних меншин, розробленої науковцями відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки Національної Академії педагогічних наук України

Ключові слова: багатомовна освіта, технологія, метод, прийом, скафолдинг, зона найближчого розвитку, мотивація, самостійність.

Постановка проблеми. Статус України як кандидата у члени ЄС актуалізує завдання реформування нашої освітньої галузі, одним із напрямків якого є запровадження багатомовної освіти, що має на меті формування у здобувачів освіти здатності компетентно послуговуватися декількома мовами, зокрема використовувати їх для спілкування та навчання; толерантно взаємодіяти в полікультурному суспільстві. Успішне виконання цього завдання, з одного боку, сприятиме формуванню єдності громадянського суспільства в Україні, укріпленню позицій української мови як державної, збереженню та розвитку мов і культур корінних народів та національних

меншин, з іншого – підвищить конкурентоспроможність українських громадян на міжнародному ринку праці, сприятиме ефективності їхньої самореалізації в умовах сучасного світу.

На сучасному етапі розвитку української педагогічної науки відбувається становлення дидактики багатомовності. Головні напрями її розвитку полягають у розробленні принципів побудови ефективних моделей багатомовної освіти в Україні; дослідженні процесу синергетичного навчання декількох мов; обґрунтуванні доцільності використання традиційних і інноваційних методів, технологій, прийомів, що сприяють успішності формування багатомовної компетентності здобувачів освіти, визначенню умов, за яких вони будуть результативними тощо.

У процесі реалізації багатомовної освіти вчитель має виважено формувати власну методичну систему, яка сприятиме розвитку когнітивних здібностей учнів, формуванню здатності вибудовувати ефективні комунікативні стратегії в умовах багатомовності і полікультурності, підвищенню мотивації до навчання мов, позитивному сприйманню інших мов і культур. Вибір і поєднання методів, технологій та прийомів навчання залежить від варіанту моделі багатомовної освіти, який обирає освітній заклад, лінгводидактичного статусу виучуваних мов, мовного досвіду учнів/учениць, цілей, які визначають учасники освітнього процесу на конкретному уроці, у ході вивчення конкретної теми. Серед методів, які вже довели свою ефективність в умовах реалізації моделей багатомовної освіти, – метод скафолдингу.

У перекладі з англійської «скафолдинг» (scaffolding) означає «будівельні риштування». Ця метафорична назва в зарубіжних освітніх виданнях позначає сукупність стратегій і прийомів, спрямованих на підтримку учня/учениці вчителем у ході виконання завдання, з яким він/вона самостійно не впораються. Сутність скафолдингу американський дослідник П. Бенсон визначає через іншу метафору: «Скафолдинг – це фактично міст від того, що учні вже знають, до того, що вони ще не знають. Якщо скафолдингом керувати належним чином, він діятиме як активатор, а не як блокатор» (Benson, Voller, 1997).

Суть технології полягає в тому, що вчитель за допомогою спеціальних пізнавальних або проблемно-пошукових завдань та інструкцій допомагає та спрямовує учня до відкриття нового знання, спираючись на його власний навчальний досвід; причому ця підтримка на практиці може виражатися у різній формі, наприклад, у вигляді блоку-схеми, ключових чи допоміжних запитань, рекомендацій тощо.

Скафолдинг розглядається сучасними авторами як особливий тип інструктування у взаємодії педагога та учнів у розв'язанні навчальних завдань. Основною характеристикою стратегії скафолдингу (scaffolding) є «згасаюча допомога» (fading help) з боку педагога, яка на початку навчання може бути частою, а до завершення його значно зменшується або взагалі відсутня.

Аналіз останніх досліджень. Концепцію скафолдингу вперше сформулювали американські психологи Д. Вуд, Д. Брунер і Г. Росс у 1976 році в роботі «Роль тьюторингу у вирішенні завдань» («The role of tutoring in problem solving») (Wood, Bruner, Ross, 1976). Автори зазначали, що процес скафолдингу полягає здебільшого у контролюванні дорослим тих елементів завдання, які спочатку виходять за межі можливостей дитини, даючи змогу їй сконцентруватися лише на посильній частині завдання.

Передумовою появи концепції скафолдингу вважається теорія «зони найближчого розвитку» Л. Виготського. Зона найближчого розвитку – це відстань між фактичним рівнем розвитку дитини, який характеризується здатністю до самостійного вирішення проблем, і рівнем потенційного розвитку, який досягається під керівництвом дорослих або у співпраці з однолітками. Важливим для навчання в зоні найближчого розвитку є визначення того, з чим дитина може впоратися сама, і дозволити їй робити якомога більше без сторонньої допомоги. Згодом дитина засвоює інформацію і стає саморегульованою, незалежною, а допомога або підтримка поступово зменшується і відповідальність за навчання передається безпосередньо на неї. Зауважимо, що Л. Виготський у своїх роботах не використовував термін «риштування».

Д. Брунер та його співавтори, беручи до уваги теорію зони найближчого розвитку, визначили основні принципи скафолдингу:

- Привертання уваги. Учитель має зацікавити учнів завданням і переконатися в їхній готовності виконувати його за певним алгоритмом.
- Обмеження кола необхідних дій. Учитель повинен спростити завдання, скоротивши кількість дій, необхідних для його виконання. Це дозволяє учням зосередитися на основних діях.
- Підтримка мотивації, зосередження на основній меті. Учитель у ході виконання завдання має заохочувати дітей, спрямовувати їхні дії відповідно до визначеної мети навчальної діяльності.
- Акцент на важливих деталях. Учитель повинен звертати увагу учнів на значущі деталі завдання.
- Усвідомлення ролі допомоги вчителя. Учнімає бути комфортно працювати у супроводі вчителя. При цьому потрібно враховувати ризик залежності від цієї допомоги.
- Демонстрація рішення. Учитель має показати рішення завдання, щоб учні розуміли, чого від них чекають. Також він може попросити учнів пояснити, яким вони бачать рішення, та спробувати його реалізувати. Потім учитель може продемонструвати більш досконалу форму виконання завдання. Після цього настає черга учнів повторити дії вчителя вже ефективніше, ніж за першої спроби.

Хоча в роботі Д. Вуда, Д. Брунера і Г. Росса описувалися принципи допомоги у навчанні дітей дошкільного віку, проте пізніше вони набули ознак універсальності та були розширені і доповнені в роботах інших зарубіжних дослідників: М. Америкена (Amerian, Mehri, 2020), А. Вест (West, Swanson, Lipscomb, 2014), С. Діксона (Dickson, Chard, Simmons, 1993), М. Ларкіна (Larkin, 2002), В. Ланге (Lange, 2002), Л. Ліпсомб (Lipscomb, Swanson, West, 2014), Е. Мехрі (Mehri, 2015), М. Преслі (Pressley, Hogan, Wharton-McDonald, Mistretta, Ettenberger, 2004), Р. Чжао (Zhao, Orey, 1999), М. Хартманта (Hartman, 2002), К. Хогана (Hogan, Pressley, 1997) та інші.

Мета статті – обґрунтувати значення скафолдингу як інтерактивного методу багатомовного навчання; проаналізувати результати його використання в реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти України з навчанням мов корінних народів і національних меншин, розробленої науковцями відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки Національної Академії педагогічних наук України (Фідкевич, Снегір'єва, Бакуліна, 2023).

Виклад основного матеріалу. Студювання наукових праць з проблем багатомовного навчання і його методів дало можливість виділити найважливіші із принципів скафолдингу:

- Цілеспрямованість. Учитель повинен сформулювати спільну мету навчальної діяльності. Досягнення цілей навчальної програми ретельно планується, оскільки вчитель має врахувати потреби кожного учня/учениці. Саме тому перед плануванням мети проводиться попереднє оцінювання учнів для визначення рівня їхніх попередніх знань і вмінь, щоб, скориставшись ними, зробити актуальними нові знання і вміння, таким чином посилюючи мотивацію до навчання.
- Наявність діалогу. Інтереси учня/учениці мають бути актуалізовані у діалозі із вчителем, спрямованому на ефективну інтерсуб'єктність (обмін намірами, ідеями, сприйняттями, почуттями). Головне завдання вчителя – співпраця із учнями, а не оцінювання їхньої діяльності.
- Індивідуалізація. Потрібно уважно ставитися до деяких унікальних, незвичайних і, можливо, неефективних прийомів вирішення проблем, які використовують діти. Дозвіл учням зробити свій внесок посилить їхню внутрішню мотивацію і сприятиме появі бажання досягти мети, розумінню, що успіх залежить від власної здатності розвивати нові уміння. Кожен прийом скафолдингу обирається як індивідуальний інструмент навчання.
- Доцільність та відповідність можливостям. Пропонуються такі навчальні завдання, які учні не можуть успішно виконати самостійно, але які можна вирішити за допомогою вчителя або однокласників. Поступово, у процесі набуття учнями необхідних знань і умінь,

вчитель прибирає «риштування», адже діти вже не потребують допомоги і можуть виконувати подібні завдання самостійно.

- Структурованість. Виконання завдання має бути організовано так, щоб сприяти природному перебігу думок учня/учениці, спрямовуючи його/її до правильного рішення. Надання моделі, яка є прикладом способу і прийомів виконання завдання.
- Зосередження на виконанні всього завдання. Фокус діяльності зосереджується на загальній меті, якої потрібно досягти протягом усього процесу роботи над завданням. Кожний етап уроку важливий з точки зору його загальної мети.
- Доступність допомоги. Учитель має надавати допомогу учням швидко, своєчасно і ефективно, щоб дати можливість дітям продовжити виконання завдання. Важливо також фокусуватися на успіхах учнів. Це допомагає підвищити мотивацію через відчуття позитивної самоефективності.
- Надання допомоги в поточному фокусі. У процесі скафолдингу важливою є допомога учню/учениці в подоланні його/її поточних труднощів. Надання безпосередньої допомоги у ході виконання завдання сприяє створенню більш продуктивного навчального середовища, що дозволяє учневі/учениці ефективно виконувати завдання відповідно до поставленої мети.

Учитель має усвідомлювати, що існує багато способів виконання певного завдання. Якщо поточні дії учня/учениці є ефективними, слід прийняти їх, оскільки сутність ристування полягає в тому, щоб допомогти йому/їй продовжувати роботу з якомога меншою кількістю підтримки. Необхідно вчасно скорегувати наміри учня/учениці, якщо вони не сприяють успішній стратегії для виконання завдання.

- Оптиміальний рівень допомоги. Учневi/учениці слід надавати достатню допомогу, щоб подолати поточні труднощі, але рівень допомоги не повинен заважати їм робити власний внесок у виконання конкретного завдання. Допомога має стосуватися лише тих сфер завдання, які він/вона не може виконати самостійно. Не варто втручатися, якщо поточне завдання знаходиться в межах можливостей учня/учениці. Однак, якщо учневi/учениці бракує необхідних навичок, потрібна демонстрація його/її подальших дій.
- Інтерналізація. Зовнішні «риштування» для діяльності поступово знімаються, коли учні/учениці засвоюють модель виконання завдання, що надає можливість працювати самостійно.

Наведемо приклади для ілюстрації найбільш поширених стратегій і прийомів скафолдингу відповідно до основних етапів уроку, які використовувалися й у ході впровадження моделі багатомовної освіти.

Тему уроку вчитель подає у спрощеному вигляді або дає простіше завдання, а потім поступово підвищує складність (особливо це важливо у процесі використання технології CLIL, коли предметний зміст за допомогою M2 подається у спрощеному варіанті). Наприклад, педагог може розбити тему на кілька уроків або розділити завдання на кілька проміжних завдань. Між кожним етапом учитель перевіряє, наскільки добре учні розуміють основні ідеї, дає можливість попрактикуватися і пояснює, як ці навички допоможуть їм вирішувати складніші завдання.

Учитель чітко описує мету навчальної діяльності, вказівки, яких учні/учениці повинні дотримуватися, і навчальні цілі, яких вони повинні досягти; надає пояснення щодо спільної діяльності, які мають стосуватися того, що вивчається, чому, коли і як це використовується. На початку навчання пояснення детальні та вичерпні, часто повторюються. Коли учень/учениця вже демонструє прогрес у своїх уміннях, пояснення можуть складатися лише з ключових слів і підказок, щоб допомогти йому/їй запам'ятати важливу інформацію для виконання завдання. Учитель має актуалізувати попередні знання і уміння учнів/учениць, які вони отримали на попередньому уроці. Поєднуючи новий урок з уроком, який учні пройшли раніше, вчитель показує учням, як знання та уміння, яких вони вже набули, допоможуть їм у виконанні нового завдання чи проєкту.

Перед виконанням завдання вчитель може змодельювати дії учнів/учениць у процесі виконання завдання, продемонструвати результат конкретного завдання, якого вони мають до-

сягти, змоделювати бажаний процес, наприклад, показати науковий експеримент. Головне, щоб перед тим, як виконувати завдання самостійно, діти зрозуміли, якого результату від них чекають,

Серед видів моделювання найпоширенішим є прийом вербалізації процесу мислення або стратегії вирішення проблеми. Використовуючи прийом «Думай вголос» учитель словесно описує свої процеси мислення, демонструючи правильний спосіб виконання завдання, але учень/учениця також можуть вербалізувати свої дії. Інший ефективний прийом – моделювання продуктивності – може не супроводжуватися словесними інструкціями. Це приклад певної дії, яку має повторити учень/учениця. Наприклад, письмово відтворити ту чи іншу літеру, поділити слово на значущі частини.

Важливо, щоб учитель презентував ідею, завдання чи процес у різні способи: словами, діями, за допомогою графіків та малюнків. Це забезпечує краще розуміння їх дітьми. Учитель може надати усне пояснення, використати слайд-шоу з візуальними допоміжними засобами, попросити кількох учнів/учениць проілюструвати інформацію на дошці, сформулювати певне поняття своїми словами, застосувати прийоми театралізації. Основна мета – показати предмет обговорення з різних боків, щоб учні/учениці зрозуміли ідею, завдання правильно.

Важливою є передтекстова робота, яка вимагає від вчителя попереднього перегляду і знаходження складних для дітей слів. Зазвичай, спочатку пояснюють ключові поняття тексту перед його читанням, потім вчитель описує терміни, які з великою ймовірністю спричинять труднощі в учнів/учениць за допомогою зрозумілих для них метафор, аналогій, асоціацій та інших стратегій. Цей глосарій у процесі читання стане «риштуванням», яке підвищить їхню впевненість у своїх здібностях, допоможе зацікавитися текстом, зрозуміти й запам'ятати його зміст.

Учитель може надати учням/ученицям покрокову інструкцію, якої вони повинні дотримуватися, шкалу оцінювання, яка використовуватиметься для виставлення оцінок їхньої роботи. Коли учні чітко розуміють мету завдання, етапи його виконання і критерії оцінювання, вони краще розумітимуть його важливість і будуть мотивовані для досягнення навчальних цілей.

Дослідники у царині скафолдингу приділяють багато уваги створенню безпечного психологічного середовища для навчання (Lange, 2002; Hogan, Pressley, 1997). Насамперед це стосується підвищення впевненості учнів/учениць у досягненні успіху. Для цього вчитель спочатку пропонує завдання, які діти можуть виконувати з невеликою допомогою або без неї. Допомога надається у такій формі, щоб учні/учениці могли швидко досягти успіху. Це допоможе знизити рівень розчарування та забезпечить мотивацію до діяльності на іншому рівні, етапі.

Потрібно постійно підтримувати мотивацію, намагатися, щоб процес навчання не був нудним для дітей (використовувати цікаві історії, ситуації), не перевантажувати учнів/учениць та постійно приділяти увагу тому, чи справляються вони із завданням. «Риштування» необхідно знімати поступово. Повна відмова від допомоги актуальна тоді, коли буде продемонстровано майстерність виконання завдання.

Учитель має усвідомлювати, що обсяг наданої навчальної підтримки залежить від результату попередньої допомоги. Якщо учень/учениця не може виконати завдання навіть після надання допомоги, йому або їй негайно дається більш конкретна директива. Якщо ж учень/учениця досяг/досягла успіху з допомогою, тоді йому чи їй дають менш детальні вказівки наступного разу, коли потрібна буде допомога. Нарешті, вчитель повинен пам'ятати, що учневі/учениці потрібно дати достатньо часу, щоб застосувати надану інструкцію або спробувати виконати завдання самостійно, перш ніж буде надана додаткова допомога.

Скафолдинг, як і будь-який підхід до навчання, має певні переваги і проблеми. Серед переваг – можливість ефективної індивідуалізації та диференціації навчання, забезпечення його структурованості й цілеспрямованості. Завдяки створенню риштування учні витрачають менше часу на подолання труднощів та пошук рішень, що сприяє ефективності навчання. Скафолдинг сприяє активному залученню і мотивації учня/учениці до навчання, мінімізує рівень розчарування та втрати впевненості у своїх можливостях.

Висновки. Як показало дослідження, багато із представлених стратегій і прийомів скафолдингу вже використовуються на практиці українськими вчителями, наприклад: активація базових знань і умінь; організація ефективного зворотного зв'язку; організація кооперативного навчання, яке сприяє ефективній взаємодії та діалогу між однолітками; поділ завдання на більш дрібні частини; конкретні підказки, опитування; використання карток з підказками, стіннівок; демонстрація малюнків, графіків, схем; надання інструкцій, порад щодо алгоритму дій; вербалізація процесів мислення під час виконання завдання, зокрема використання прийому «думай уголос». Утім проведення заходів для вчителів із використання скафолдингу під час експериментальних досліджень сприяло увиразненню його мети та основних принципів, систематизації знань і умінь вчителів щодо організації ефективної допомоги учням у ході навчання, надання цій допомозі ознак системності і технологічності.

Стратегії і прийоми скафолдингу є актуальними для реалізації моделі багатомовної освіти, адже оволодіння новою мовою – це завжди виклик, вихід із зони комфорту, а тому для ефективного навчання М2, М3, їхнього використання у засвоєнні змісту немовних предметів потрібно створити безпечне психологічне середовище, мотивувати учнів/учениць до навчання, мінімізувати стрес, надати їм адекватну допомогу, що є одним із важливіших завдань скафолдингу.

Саме ці завдання, як показали дослідження в процесі реалізації моделі багатомовної освіти, були найскладнішими для вчителів-експериментаторів. Хоча у своїй діяльності вони спираються на дидактичні принципи, близькі до принципів скафолдингу (доступності, доцільності, психолого-вікової відповідності, наступності), мають у своєму педагогічному арсеналі багато різноманітних методичних прийомів, проте звертають більше уваги на їхнє формальне використання, не завжди враховують індивідуальний стиль мислення дитини, її готовність до виконання завдання, системно не використовують стратегії надання ефективної допомоги у процесі виконання завдання, не надають допомогу комплексно і цілеспрямовано, не виділяють у плані уроку додаткового часу на осмислення завдання, корекцію результату тощо.

На заваді ефективному використанню скафолдингу є й відсутність у вчителів ґрунтовних теоретичних знань щодо його сутності і принципів, чіткого уявлення про етапи його здійснення. Тому висвітлення цих аспектів було актуальним у процесі експерименту із впровадження моделі багатомовної освіти під час методичних тренінгів, семінарів, взаємовідвідувань уроків з подальшим обговоренням їх.

Серед викликів для вчителя відзначимо певну трудомісткість та необхідність ретельної підготовки; ризик неправильної оцінки зони найближчого розвитку дитини; неадекватне моделювання бажаної поведінки, стратегії чи навчальної діяльності через те, що вчитель не повністю врахував потреби, уподобання, інтереси та здібності кожного учня/учениці; надмірний контроль та бажання оцінити кожну дію учня/учениці. Також можливі помилки у визначенні моменту зняття риштування, які можуть призвести до гальмування процесу розвитку самостійності учнів/учениць. Утім ці реальні виклики можна подолати шляхом ретельного планування навчальної діяльності та додаткової методичної допомоги вчителям у впровадженні ефективного скафолдингу, що було підтверджено у ході реалізації моделі багатомовної освіти.

Використані джерела:

- Фідкевич, О. Л., Снегірьова, В. В., Бакуліна, Н. В. (2023). Концепція моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин з урахуванням завдань європейської інтеграції України. Київ. Педагогічна думка. <https://undip.org.ua/library/kontseptsiia-modeli-b...>
- Amerian, M., Mehri E. (2020). Scaffolding in Sociocultural Theory: Definition, Steps, Features, Conditions, Tools, and Effective Considerations. *Scientific Journal of Review*. № 3(7), P. 756–765.
- Benson, P., Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
- Dickson, S. V., Chard, D. J. Simmons, D. C. (1993). An integrated reading/writing curriculum: A focus on scaffolding. *LD Forum*, № 18(4), P.12–16.

- Hartman, H. (2002). Scaffolding and cooperative learning. *Human Learning and Instruction*, New York: City College of City University of New York. P. 23–69.
- Hogan, K., Pressley, M. (1997). Scaffolding scientific competencies within classroom communities of inquiry. In K. Hogan, M. Pressley (Eds.), *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues*. Cambridge, MA: Brookline Books. P. 74–107.
- Lange, V.L.(2002). Instructional scaffolding: A teaching strategy. (Online) <http://condor.admin.ccny.cuny>.
- Larkin, M. (2002). Using Scaffolded Instruction to Optimize Learning ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. (Online). Available: <http://www.vtaide.com/png/ERIC/Scaffolding.html>
- Lipscomb, L., Swanson, J., West, A. (2014). Scaffolding. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. from <http://projects.coe.uga.edu/epltt/>
- Mehri E. (2015). Challenges to Dynamic Assessment in Second Language Learning. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 5, No. 7, P. 1458–1466.
- Pressley, M., Hogan, K., Wharton-McDonald, R., Mistretta, J., Ettenberger, S.(2004). The challenges of instructional scaffolding: The challenges of instruction that supports student thinking. *Learning Disabilities Research & Practice*, № 11(3), P. 138–146.
- West A., Swanson, J., Lipscomb, L. (2014). Instructional Methods, Strategies and Technologies to Meet the Needs of All Learners by Paula Lombardi. Ch. 11 Scaffolding. <https://granite.pressbooks.pub/teachingdiverselearners/chapter/scaffolding-2/>
- Wood, D., Bruner, J., Ross, G. (1976). *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. № 17, P.89–100.
- Zhao, R., Orey, M. (1999). The scaffolding process: Concepts, features, and empirical studies. Unpublished manuscript. University of Georgia.

References

- Fidkevych, O. L., Snyegir`ova, V. V., Bakulina, N. V. (2023). Koncepciya modeli bagatomovnoyi osvity` v zakladax zagal`noyi seredn`oyi osvity` z navchannyam mov korinny`x narodiv i nacional`ny`x menshy`n z uraxuvannyam zavdan` yevropejs`koyi integraciyi Ukrayiny`. Ky`yiv. Pedagogichna dumka. <https://undip.org.ua/library/kontseptsia-modeli-b>. (in Ukrainian).
- Amerian, M., Mehri E. (2020). Scaffolding in Sociocultural Theory: Definition, Steps, Features, Conditions, Tools, and Effective Considerations. *Scientific Journal of Review*. № 3(7), P. 756–765. (in English).
- Benson, P., Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman. . (in English).
- Dickson, S. V., Chard, D.J. Simmons, D. C. (1993). An integrated reading/writing curriculum: A focus on scaffolding. *LD Forum*, № 18(4), P.12–16. (in English).
- Hartman, H. (2002). Scaffolding and cooperative learning. *Human Learning and Instruction*, New York: City College of City University of New York. P. 23–69. (in English).
- Hogan, K., Pressley, M. (1997). Scaffolding scientific competencies within classroom communities of inquiry. In K. Hogan, M. Pressley (Eds.), *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues*. Cambridge, MA: Brookline Books. P. 74–107. (in English).
- Lange, V.L.(2002). Instructional scaffolding: A teaching strategy. (Online) <http://condor.admin.ccny.cuny>. (in English).
- Larkin, M. (2002). Using Scaffolded Instruction to Optimize Learning ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. (Online). Available: <http://www.vtaide.com/png/ERIC/Scaffolding.html>. (in English).
- Lipscomb, L., Swanson, J., West, A. (2014). Scaffolding. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. from <http://projects.coe.uga.edu/epltt/> (in English).
- Mehri E. (2015). Challenges to Dynamic Assessment in Second Language Learning. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 5, No. 7, P. 1458–1466. (in English).
- Pressley, M., Hogan, K., Wharton-McDonald, R., Mistretta, J., Ettenberger, S.(2004). The challenges of instructional scaffolding: The challenges of instruction that supports student thinking. *Learning Disabilities Research & Practice*, № 11(3), P. 138–146. (in English).

- West A., Swanson, J., Lipscomb, L. (2014). Instructional Methods, Strategies and Technologies to Meet the Needs of All Learners by Paula Lombardi. Ch. 11 Scaffolding. <https://granite.pressbooks.pub/teachingdiverselearners/chapter/scaffolding-2/>. (in English).
- Wood, D., Bruner, J., Ross, G. (1976). *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. № 17, P.89–100. (in English).
- Zhao, R., Orey, M. (1999). The scaffolding process: Concepts, features, and empirical studies. Unpublished manuscript. University of Georgia. (in English).

Olena Fidkevych, Candidate of Philological Sciences, 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: competence-oriented teaching of languages of national minorities; problems of constructing the content of textbooks on the languages of national minorities; linguistic-cultural approach to language learning; integrated teaching of languages and literatures of national minorities; multilingual education.

Valentina Sniehirova, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior 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: methodology of studying school literature courses; integrated teaching of languages and literatures of national minorities; multilingual education.

SCAFFOLDING IN THE SYSTEM OF METHODS OF MULTILINGUAL EDUCATION

The article substantiates the importance of scaffolding as an interactive method of multilingual education; the results of its use in the implementation of the model of multilingual education in general secondary education institutions of Ukraine with teaching languages of indigenous peoples and national minorities, developed by scientists of the Department of Teaching National Minorities Languages and Foreign Literature of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, are analyzed.

At the current stage of the development of Ukrainian pedagogical science, the didactics of multilingualism is being formed. The main directions of its development are the development of principles for building effective models of multilingual education in Ukraine; study of the process of synergistic learning of several languages; substantiating the feasibility of using traditional and innovative methods, technologies, techniques that contribute to the success of the formation of multilingual competence of education seekers, determining the conditions under which they will be effective, etc.

The choice and combination of teaching methods, technologies, and methods depends on the variant of the multilingual education model chosen by the educational institution, the linguistic and didactic status of the languages studied, the linguistic experience of the students, the goals determined by the participants of the educational process in a specific lesson, during the study of a specific topic. Among the methods that have already proven their effectiveness in the implementation of multilingual education models is the scaffolding method.

The essence of the technology is that the teacher, with the help of special cognitive or problem-solving tasks and instructions, helps and directs the student to the discovery of new knowledge, based on his/her own educational experience; and this support in practice can be expressed in different forms, for example, in the form of a flowchart, key or supporting questions, recommendations, etc.

Scaffolding is considered by the authors as a special type of instruction in the interaction between the teacher and students in solving educational tasks. The main characteristic of the scaffolding strategy is “fading help” (fading help) from the teacher, which can be frequent at the beginning of the training, and by the end of the training it is significantly reduced or absent at all.

Keywords: multilingual education, technology, method, reception, scaffolding, zone of proximal development, motivation, independence.



Данило Зварич – магістрант, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна.

Коло наукових інтересів: комп'ютерна інженерія, зокрема, система дистанційного навчання і створення програмного забезпечення для корпоративних платформ відеозв'язку.

✉ danyloz101@gmail.com

УДК 378. 018. 43 (477)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-115-124>

ОСНОВНІ ТЕОРЕТИЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ТА ПРИНЦИПИ СИСТЕМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. У цій статті висвітлюється проблематика реалізації теорій і принципів дистанційного навчання в Україні. При цьому на основі системного та синергетичного підходів, методів аналізу і синтезу, індукції та дедукції, історичного, компаративного і порівняльного аналізу встановлено, що трактування віддаленого здобуття знань в Україні та у Європі загалом аналогічні. Одночасно із цим динаміка економічних і соціальних процесів, які відбуваються у сучасному суспільстві та кардинальні зміни у способах використання і поширення інформації зумовлюють еволюцію освітніх технологій, сприяють активному впровадженню онлайн-навчання як одного із основних напрямків реформування та стратегічного розвитку освітньої системи України. Водночас в умовах її модернізації особливої актуальності набувають інформаційні технології у системі методологічної діяльності.

Висвітлено три групи теорій дистанційного навчання: автономії та незалежності; взаємодії та комунікації; індустріалізації навчання та тісно пов'язані з ними дидактичні принципи онлайн-освіти, аналіз яких показав, що їхніх класичних видів, які зазвичай використовуються у традиційному навчанні, для сучасної системи дистанційного отримання знань недостатньо, позаяк їй притаманні специфічні, властиві саме їй дидактичні принципи. Одночасно із цим є винятково актуальним зіставлення його теоретичних концепцій і принципів із практикою їх запровадження у вітчизняних умовах, що особливо важливо за інтеграційних устремлень України у європейський, зокрема, Європейського Союзу, простір.

Ключові слова: викладач, студент, дистанційні та онлайн-навчання і освіта, методи, правила та принципи, реалізація, теорія і теоретична концепція.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Українське законодавство визначає дистанційне навчання як індивідуалізований процес набуття знань, умінь та навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій (Наказ, 2013). Водночас загалом аналогічно трактується це поняття і у Європейському Союзі (Резолюція, 2001).

Вважається, що перша спроба запровадження дистанційної форми освіти була зроблена Яном Коменським понад 350 років тому, коли він увів у широку освітню практику ілюстровані підручники, створивши базу для використання системного підходу в освіті, яку запропонував у відомій своїй книзі «Велика дидактика» (Коменський, 1940).

Наприкінці XIX ст. з'явилася ще одна форма віддаленого навчання – так звана «кореспондентська освіта», за якої студент міг, надіславши викладачеві письмові роботи, отримати поштою його коментарі, як і нові підручники (Абдулова, 2012).

Проект першого у світі дистанційного університету Open University взяв під свій особистий контроль прем'єр-міністр Великої Британії Харольд Вілсон, а сам цей вищий навчальний заклад був заснований її королевою, яка призначила його канцлером (ректором) спікера палати лордів, на основі чого розпочав своє функціонування Відкритий Університет Великобританії, який і тепер є одним із світових лідерів у сфері віддаленого здобуття новітніх знань.

В Україні офіційний початок запровадження онлайн-освіти ведуть від 21 січня 2021 року, коли Міністерство освіти і науки України своїм наказом затвердило Положення про дистанційне навчання, яким і започатковано проникнення новітніх освітніх інформаційно-комунікаційних технологій у цю сферу (Абдулова, 2012).

Досліджуючи зростаючу популярність віддаленого здобуття знань, виділяють чотири причини цього: для його належної організації не потрібно залишати своє місце проживання; порівняно висока мобільність; ця форма навчання унікальна для віддалених від центральних районів місць, де інших можливостей фактично немає, що часто стає вирішальним в умовах сучасної України; яскраво виражена практичність такої форми одержання знань за сьогодення (Литвинова, Водоп'ян, 2022). До істотних переваг логічно віднести і те, що, по-перше, це справді цікавий та незвичний формат отримання освіти. Тож, якщо вибирати між простим підручником і його онлайн-варіантом, слухачам більше подобається другий варіант; по-друге, дистанційне навчання дає можливість істотно економити кошти, сили та час. Ще одна його значна перевага – доступність. Одночасно переваги дистанційної форми навчання полягають у забезпеченні інтенсивного освоєння знань, задоволенні специфічних потреб осіб з обмеженими можливостями та інших специфічних категорій слухачів, розвитку їх пізнавальним інтересам, сприяючи формуванню їхнього професійного орієнтування і оволодінню методами наукових досліджень, розширенні поля діяльності викладачів незалежно від місцезнаходження усіх учасників навчального процесу. Водночас із цим запровадження у навчально-виховну діяльність сучасних інформаційних технологій породжує цілу низку проблем, які стосуються засад, змісту, методів та організаційних форм навчання і його гуманізації та гуманітаризації у відповідності із тими принципами, на яких здійснюється процес онлайн-освіти. Його основними недоліками є: кожному окремому слухачеві для його навчання потрібна комп'ютерна техніка; слухачі дловолі багато свого часу проводять за комп'ютером та, по суті, обмежуються у спілкуванні зі своїми однолітками, а молодші із них відчувають чималі труднощі через невисокий рівень користування технікою та часту відсутність доступу до якісного інтернет-зв'язку. Складним є цей вид навчання і для викладачів, адже він потребує багато часу на розробку навчальних матеріалів та перевірку як аудиторних, так і домашніх завдань (Шуневич, 2011).

Одночасно важливо зіставити теоретичні засади та принципи дистанційного навчання зі станом його впровадження у вітчизняну практику, виявивши його основні проблеми, що і стало визначальним завданням цієї наукової розвідки.

У сучасних умовах питання дистанційного навчання є для закладів освіти одним із пріоритетних, тим більше, що, виходячи із епідеміологічної ситуації в Україні, яка склалась у 2000 та у подальші роки, у них, по суті, не було іншого варіанту, окрім як застосування технологій онлайн-освіти під час довготривалого карантину. При цьому сучасні інформаційні технології дають можливість задовольняти запити суспільства в якісних знаннях, але розвиток системи дистанційного навчання в Україні все ще перебуває на початковій стадії її впровадження і здійснюється переважно у складі традиційної освіти. Водночас у роботах вітчизняних і зарубіжних учених дистанційна форма розглядається як інноваційна, яка забезпечує вільний вибір змісту та

форм навчання, реалізацію власних освітніх пріоритетів і рівний доступ до якісних знань їхніх здобувачів. Проте, є необхідність у зіставленні теорій та принципів дистанційного навчання із практикою його впровадження в Україні, як і виявлення основних проблем у цій сфері, що істотно актуалізує наукові дослідження у цьому напрямку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій і мета цієї статті. Наводити окремі праці із проблематики дистанційного навчання, які вже віддавна увійшли у вітчизняний науковий простір, який активно поповнюється особливо останнім часом, потреби немає. Одночасно доцільно звернути особливу увагу на публікації таких відомих учених, як О. Абдулова, В. Безрученко, І. Ветрова, Н. Водоп'ян, І. Зварич, О. Зварич, С. Литвинова, Т. Пиляєва, С. Сисоєва, А. Чорній, Г. Шиліна, Б. Шуневич, В. Яценко, М. Альбрігт, Г. Бойд, Ч. Ведемейер, Дж. Вердьюїн, Р. Деллінг, Д. Кіган, Т. Кларк, І. Клевелайд, А. Красновський, М. Мур, Х. Ператон, О. Петерс, С. Сваецк, М. Сімонсон, С. Смальдіно, Д. Сьюарт, Р. Харрісон, Б. Холмберг, Д. Шейл та інші. При цьому важливо дослідити умови і наслідки впровадження теорій та принципів онлайн-навчання в Україні та їхні проблеми, зважаючи і на зростання його важливості, що і є метою дослідження.

Виклад основних матеріалів та їх обґрунтування. Як зазначають Н. Водоп'ян і С. Литвинова (Литвинова, Водоп'ян, 2022), теоретичні концепції онлайн-навчання утворюють декілька напрямків: теорії автономії та незалежності (М. Мур – Велика Британія, Р. Деллінг – Німеччина, Ч. Ведемейер – США) (Wedemeyer, 1981; Delling, 1987); взаємодії та комунікації (Б. Холмберг, Дж. Бойд – Швеція, Д. Сьюарт – Велика Британія) (Boyd, Keegan, 1993; Peraton and ect. 1988; Severt, 1980); дистанційного навчання (Г. Ператон) (Peraton and ect. 1988), як і його еквівалентності (Д. Шейл, М. Бейнтон, М. Сімонсон, Р. Гаррісон) (Simonson and ect, 2003; Harrison, Cleveland, 1998; Shejl, 1988); індустріалізації викладання (О. Петерс – Німеччина) (Peters, 1992); інтегрованої моделі системи дистанційної освіти; комунікації та керування студентом (Д. Шейл, М. Бейнтон, Р. Гаррісон) (Harrison, Cleveland, 1998; Shejl, 1988); реінтеграції актів викладання (Д. Кіган) (Keegan, 1999); тривимірної теорії дистанційного навчання (Дж. Вердьюїн, Т. Кларк) та низка подібних до них теорій і концепцій.

Ч. Ведемейер визначив десять основних характеристик онлайн-навчання, за якими: відповідальність за його результати покладається на студентів; враховуються їх характерні особливості; ефективність використання медіа і навчальних матеріалів; звільнення викладачів від зайвих опікунських обов'язків, що дає їм змогу приділяти більше часу саме навчальній діяльності; надання студентам більших можливостей у виборі методів і форм навчальних курсів; незалежність навчання від наявності викладача у зручних для студентів місці та часі; оцінювання їх навчальних досягнень, не розглядаючи бар'єрів щодо методу, місця чи послідовності навчання студентів; поєднання різних засобів і методів здобуття ними знань із метою найкращого вивчення навчальних курсу або ж предмету; розрахунок на їх оволодіння у вибраному ними темпі; сприяння у повторному дизайні навчальних курсів, які раніше вже були складовими різноманітних медіа-програм; А ключем до успіху у навчанні за дистанційною формою цей вчений вважав скрупульозну розробку системи взаємозв'язку між викладачем та студентом (Wedemeyer, 1981). Водночас, на думку багатьох дослідників, поліпшенню діалогу між ними сприяють: обговорення у групах, що є ефективним методом дистанційного навчання; його організація на засадах взаємоспілкування; перетворення ролі викладача як передавача інформації на консультанта; підтримка онлайн-навчання і його економічних та навчальних переваг з використанням цифрових ресурсів (Шуневич, 2011, с. 107).

Резюмуючи цей огляд, зазначимо, що прискорений розвиток новітніх інформаційно-комунікаційних технологій і нові можливості учасників освітнього процесу зумовлюють потребу в оновленні та розвитку навчального середовища закладів освіти, спільнота яких потребує нових засобів, критеріїв і принципів навчання в інформаційну еру та узгодження підготовки освітян за дуже швидко зростаючих можливостей сучасного вітчизняного цифрового середовища (Чорній, 2020, с. 8; Литвинова, Водоп'ян, 2022).

Динамічність економічних та соціальних процесів, які відбуваються у сучасному суспільстві, кардинальні зміни у способах поширення і використання інформації зумовлюють

еволюцію освітніх технологій, сприяють активному впровадженню дистанційного навчання як одного із основних напрямків реформування та стратегічного розвитку освітньої системи України. Водночас із цим в умовах її модернізації особливої актуальності набувають інформаційні технології у системі методологічної діяльності (Литвинова, Водоп'ян, 2022; Пиляєва, Яценко, 2017). Онлайн-навчання у її межах – це така форма організації навчального процесу і педагогічна технологія, основою якої є керована самостійна діяльність слухачів та широке застосування у навчанні найсучасніших інформаційних, комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, використання його дистанційних методів та форм сприяє індивідуалізації процесу підвищення кваліфікації освітянських працівників, спонукаючи викладачів до самостійної роботи, формує в них інформаційну культуру, налаштовує на оволодіння інноваційними засобами як здобуття, так і засвоєння отриманих нових знань та навичок (Литвинова, Водоп'ян, 2022; Пиляєва, Яценко, 2017).

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури, яка з'явилась останнім часом, свідчить про значну увагу до проблем упровадження дистанційних технологій в освітній процес. При цьому Синтія Гутман у своїй доповіді ЮНЕСКО для Всесвітнього саміту із інформатизації суспільства, який відбувся у 2003 році, охарактеризувала термін «дистанційна освіта» як навчальний процес, коли значна частина викладання здійснюється віддаленим у просторі та/чи часі від особи викладачем, а М. Сімонсон визначає її як інституційний заклад формал освіти, де навчальна група є віддаленою, а інтерактивні телекомунікаційні системи використовуються для підключення відповідних викладачів, інструкторів і ресурсів (Чорній, 2020; Пиляєва, Яценко, 2017).

Зазначимо, що за визначенням С. Гончаренка, принципи навчання – це основні вихідні положення його теорії (Гончаренко, 1997). Натомість, С. Архангельський твердить, що такі (дидактичні) принципи – це положення, які виражають залежність між цілями підготовки фахівців, наприклад, з вищою освітою, та закономірностями, що визначають його практику у навчальному закладі. Так вони розглядаються як рекомендації, які скеровують викладацьку діяльність і навчальний процес в цілому як засади досягнення педагогічних цілей із врахуванням закономірностей та умов протікання навчально-виховного процесу як система загальних і принципово важливих орієнтирів, що визначають зміст та методи належної організації навчання, як і способи аналізу отриманих у підсумку результатів (Литвинова, Водоп'ян, 2022; Шиліна, 2016).

Спираючись на науковий аналіз досвіду здійснюваної експериментальної дистанційної діяльності, О. Хуторський сформулював такі принципи: відкритої комунікації стосовно створюваної «дистанційними студентами» продукції; відповідності зовнішнього освітнього продукту у досліджуваних освітніх галузях та предметах і освітніх процедур телекомунікаційним технологіям та формам; пріоритету критеріїв оцінки результатів дистанційного навчання перед інформаційним; створення дистанційної освітньої продукції у досліджуваних галузях (Зварич, І. & Зварич, О., 2017; Шуневич, 2011).

Цікаву з наукової позиції спробу трансформувати традиційні принципи у придатні для дистанційного навчання дидактичні зробила О. Рибалко (Рибалко, 2004), якою запропоновано оригінальний підхід, у відповідності із яким традиційний принцип його скерованість на вирішення різних завдань виховання, навчання і розвитку інтерпретується як принцип креативного характеру пізнавальної діяльності (Литвинова, Водоп'ян, 2022; Пиляєва, Яценко, 2017).

При цьому аналіз наукових праць із дослідження різних важливих аспектів дистанційного навчання показав, що класичних дидактичних принципів традиційної системи віддаленого здобуття знань недостатньо, оскільки їй притаманні специфічні, властиві саме їй дидактичні принципи навчального процесу. Відтак, перш ніж розпочати їхнє вивчення, винятково важливо обґрунтувати їх нову систему, відмовившись від вже перевірених часом нормативів із організації традиційного процесу навчання чи піти шляхом часткової модернізації переліку його дидактичних принципів за рахунок зміщення акцентів та його розширення. Одночасно оцінка друкованих і електронних джерел засвідчив, що останнім часом превалює другий варіант, коли має місце

часткова модернізація переліку вже традиційних дидактичних принципів із організації дистанційного навчання (Литвинова, Водоп'ян, 2022; Пиляєва, Яценко, 2017).

Тож, повністю погоджуємось із думкою, що варто доповнити та деталізувати традиційні дидактичні принципи у відповідності із специфікою дистанційної форми навчання шляхом аналітичного осмислення законів і принципів дидактики відносно їх функціонування в нових інформаційно-освітніх умовах (Рибалко, 2004; Шупта, 2011).

Заслужують на увагу узагальнюючі висновки про те, у який спосіб такі принципи призводять до якісних змін в усіх елементах педагогічної системи (Дубасенюк, 2014):

1. Відбуваються істотні зміни у характері знань. Головним у доборі змісту освіти стає критерій «Знання – для діяльності». Вони розпочинають виконувати провідну роль засобів для вирішення конкретних професійних завдань. Однак, із цього аж ніяк не випливає, що фундаментальні знання у зв'язку із цим зникають.

2. Змінюються вимоги до методів і форм організації навчання, а, отже, до рівня підготовки викладачів, та їх роль у навчальному процесі. Провідними стають активні індивідуальні та групові форми роботи із навчальним матеріалом.

3. Переформатовується тип діяльності викладача і студента, який стає повноцінним суб'єктом вирішення навчально-професійних та професійних завдань.

4. Принципи онлайн-освіти будуються за іншими законами: знання – для реальних потреб і розв'язання проблем. Першочергового значення набувають універсальні (методологічні) знання як можливість проєктувати своє майбутнє.

5. У зміст освіти покладено не логіку науки, а професійні завдання (Дубасенюк, 2014; Зварич, І. & Зварич, О., 2017).

Педагогічні методи та прийоми, які зазвичай використовуються у системі сучасного дистанційного навчання, можливо класифікувати таким чином:

- що безпосередньо стосуються взаємодії слухача з освітніми ресурсами за мінімальною участю у цьому процесі як викладача, так і студента (самонавчання);
- для яких характерна взаємодія між усіма учасниками онлайн-навчання;
- індивідуалізовані викладання та набуття нових знань і навичок (Литвинова, Водоп'ян, 2022; Власенко, Шинкаренко, 2011; Пиляєва, Яценко, 2017).

До класичних дидактичних принципів належать: активності; доступності; зв'язку з практикою; наочності; науковості; послідовності; свідомості; системності; тривалості знань. Усі вони взаємозалежні та взаємопов'язані, доповнювальні один одного, знаходячи своє підтвердження у навчальній практиці у вигляді методів, правил і формалізації та здійснення навчальної діяльності (Delling, 1987).

Отже, детально розглянемо і проаналізуємо їх характеристики:

- *вибір змісту освіти*, який повинен, по-перше, відповідати нормативним вимогам Державного освітнього стандарту та вимогам ринку і, по-друге, сприяти створенню інформаційного простору для забезпечення самореалізації людини;
- *відповідність технологій навчання*, що мають бути адекватними його моделям. Водночас у процесі становлення дистанційної освіти можуть з'являтися нові моделі, які у разі необхідності повинні включатись до вже наявної моделі;
- *гуманістичність освіти*, який полягає у відповідному освоєнні обраної професії із метою розвитку і прояву високих громадських, інтелектуальних та моральних якостей та творчої індивідуальності; спрямованості навчання і освітнього процесу в цілому саме до людини, створенні максимально сприятливих умов для оволодіння студентами вже накопиченого ними соціального досвіду;
- *забезпечення стартового рівня освіти* – ефективне дистанційне навчання потребує відповідного набору знань, вмінь і навичок, а на сьогодні ще й здатності до діяльності та відповідних здібностей. Окрім цього, сучасний фахівець повинен володіти і повними базовими знаннями з обраного ним інформаційного напрямку;

- *захист інформації*, яка циркулює у процесі дистанційного навчання, що вимагає відповідних організаційних і технічних засобів її конфіденційного зберігання, передачі та використання із дотриманням відповідних вимог із безпеки;
- *мобільність навчання*, який полягає у створенні відповідних інформаційних баз, банків і мереж та банків даних для дистанційного отримання знань, що дає можливість студенту доповнювати або коригувати свою освітню програму у потрібному напрямку. Одночасно вимагається збереження інформаційної інваріантності навчання, чим забезпечується можливість переходу за необхідності із одного університету в аналогічний за навчальними планами і програмами інший;
- *педагогічна доцільність застосування інформаційно-комунікаційних технологій*, який вимагає педагогічної оцінки ефективності кожного кроку проектування та створення системи дистанційного навчання, поставивши на перший план не впровадження технологій, а змістовне наповнення навчальних курсів і освітніх послуг, яке обов'язково передбачає перетворення отриманої інформації на діяльність та постійні контроль і самоконтроль якості та ефективності цього процесу;
- *пріоритетність педагогічного підходу до проектування освітнього процесу у дистанційному навчанні*, суть якого полягає у тому, що його потрібно розпочинати із розробки теоретичних концепцій і створення дидактичних моделей тих явищ, які планується реалізувати, їх методичного аналізу та конструювання ланцюжка тих заходів, що потрібні для цього. Водночас досвід комп'ютеризації дає можливість стверджувати, що якщо пріоритетною є саме педагогічна сторона, система у цьому разі функціонує набагато ефективніше, аніж в іншому випадку.

Особливості дистанційного навчання, заснованого на максимальному використанні інформаційних технологій, виявляються із використанням цілої низки додаткових принципів, якими воно зазвичай регулюється (Шупта, 2011):

- *відкритості цього процесу та інформаційно-комунікативного простору*;
- *діяльності*. При цьому цей аспект віддаленого здобуття нових знань і навичок обов'язково повинен превалювати над процесом пасивного інформування;
- *забезпечення відкритості та гнучкості навчального процесу*, що не повинно негативно впливати на якість здійснення процесу дистанційного навчання;
- *індивідуалізації*, для дотримання якого здійснюються контрольні заходи: індивідуального підходу до створення усіх інтелектуальних продуктів; інтерактивності, особливість якого полягає у відображенні закономірності не тільки різних контактів студентів з викладачем, а і студентів між собою; оптимального поєднання «м'яких» (ситуаційних) та «твердих» форм пізнавальної діяльності студента у процесі віддаленого отримання ним нових знань;
- *особистісно-орієнтованої взаємодії викладачів із їх усіма студентами*;
- *пріоритету поряд із усіма іншими стандартизації навчального процесу*;
- *педагогічної доцільності застосування нових інформаційних технологій*;
- *регламентування процесу набуття новітніх знань і навичок діяльності*;
- *стартових знань* – для того, щоб справді ефективно навчатись у системі дистанційного навчання потрібні відповідна підготовка та певні стартові знання;
- *формування дружнього середовища між викладачем і його студентами*.

Одночасно із цим виділені вченими основні принципи онлайн-навчання можливо належно класифікувати на три відповідні окремі групи (Власенко, Шинкаренко, 2011; Шупта, 2011):

- *перша* – загальні (що є спільними для його різних методів та форм);
- *друга* – які у традиційній педагогіці не відносять до них, але у дистанційному отриманні знань набули цього статусу у зв'язку зі зростанням їх значення;
- *третья* – специфічні, що обумовлені інтенсивним використанням у навчальному процесі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (Литвинова, Водоп'ян, 2022; Сисоева, 2003; Delling, 1987).

Варто зазначити, що для успішної реалізації охарактеризованих принципів онлайн-навчання важливо дотримуватись таких простих правил: використання *однакового підходу*, засобів та платформ для комунікації; *довіра*; *гейміфікація* – чим більше ігрових елементів і квестів буде у навчальних матеріалах, тим більше шансів, що слухачі не просто виконають домашні завдання, а й активно долучаються до більш глибокого вивчення теми; *живе спілкування*; *єдина система оцінювання знань*; застосування системи «*питання – відповідь*»; *зручність навчальної платформи* для викладача та для студентів; *робота в онлайн-групах* (Delling, 1987; Як зробити дистанційне навчання справді ефективним, 2014; Як організувати онлайн-навчання в умовах війни, 2022).

Висновки. Українське законодавство визначає дистанційне навчання як індивідуалізований процес набуття нових знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, що відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. У цілому аналогічно із наведеним трактують його у Європейському Союзі та в інших джерелах відносно онлайн-освіти.

Водночас варто зазначити, що прискорений розвиток новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, як і нові можливості учасників освітнього процесу зумовлюють необхідність в оновленні та розвитку навчального середовища закладів освіти, спільнота яких потребує нових засобів, критеріїв і принципів навчання в інформаційну еру та узгодження підготовки освітян за обставин дуже швидко зростаючих можливостей сучасного вітчизняного цифрового середовища.

Актуальність дистанційного навчання полягає головним чином у тому, що результати науково-технічного прогресу сьогодні концентруються передовсім в інформаційній сфері, тож воно дає можливість створити певну систему масового безперервного самонавчання і обміну потрібною інформацією. Одночасно із цим інформаційна освіта в Україні – один із найважливіших механізмів модернізації її освітньої системи, оскільки саме сучасні інформаційні технології відкривають нові перспективи для істотного підвищення ефективності освітнього процесу. При цьому змінюється сама парадигма освіти, адже навчання доцільно розглядати як безперервний і дуже динамічний процес.

Водночас дистанційне навчання як прогресивна педагогічна технологія, яка ґрунтується на сучасних досягненнях у сфері інформаційних і комунікаційних технологіях, дасть можливість забезпечити безперервний освітній процес, а отже і впровадження винятково потрібної системи навчання впродовж усього життя.

Одночасно запровадження у навчально-виховний процес сучасних інформаційно-комунікаційних технологій породжує цілу низку проблем, що стосуються засобів, змісту, методів і організаційних форм навчання, гуманізації та гуманітаризації освітньої діяльності у відповідності із принципами щодо онлайн-навчання.

При цьому їх успішне розв'язання має не лише теоретичне, а і практичне значення не тільки з позиції внутрішнього застосування, а й зважаючи на цілком виправдані устремління України у таку успішну спільноту, якою є Європейський Союз.

Використані джерела

- Абдулова, О. О. (2012) Історичний підхід до рефлексії феномена дистанційної освіти. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*, 2 (35), 2012. С. 3–10.
- Власенко, Л. В., Шинкаренко, Н. В. (2011). Методи дистанційного навчання. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. <https://dspace.nuft.edu.ua/jspui/handle/123456789/5006>
- Гончаренко, С. У. (1997). Український педагогічний словник. Київ: Либідь.
- Дубасенюк, О.А. (ред.) (2014). Професійна педагогічна освіта: стан і розвиток педагогічних знань: монографія. Житомир: ЖДУ імені Івана Франка.
- Зварич, Д. (2022). Розробка корпоративних платформ для проведення відеоконференцій (Conference-Assistans). Івано-Франківськ: ЛІК.

- Зварич, І. Т., Зварич, О. І. (2017). Сучасні підходи до методів управління проектами сталого розвитку регіону як засіб запровадження безперервної освіти і економіки знань у публічне адміністрування. *Моделювання регіональної економіки*. 2 (30), 200–216.
- Коменський, А. Я. (1940). Вибрані педагогічні твори: у трьох томах. Том 1. Велика дидактика. Київ: Радянська школа.
- Литвинова, С. Г., Водоп'ян Н. І. (2022). Аналіз підходів до реалізації теоретичних концепцій зарубіжних авторів з організації дистанційної форми навчання в закладах загальної середньої освіти України. *Сучасні інноваційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 19–28.
- Наказ Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2013 року № 466 (2013). «Про затвердження Положення про дистанційне навчання». <https://zakon5.rada.gov.ua>
- Пиляєва, Т. В., Яценко, В. В. (2017). Ранні теорії дистанційної освіти: стислий огляд. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Вип. 37 (3). Т. 2 (22). Тематичний випуск «Челпанівські читання», 94–104.
- Резолюція Ради Європи від 13 липня 2001 року. (2001). «Про електронне навчання». <https://intszak.com.ua>
- Рибалко, О. В. (2004). Дидактичні засади структурування дистанційного навчання майбутніх інженерів. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальності 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Ін-т педагогіки і психології професійної освіти НАПН України. Київ.
- Сисосва, С. О. (2003). Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. III–IV, 78–87.
- Чорній, А. Л та ін. (упоряд.) (2020). Сучасні тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції в рамках Міжнародного освітнього форуму «Цифрова трансформація освіти». Рівне: РОІППО.
- Шиліна, Г. А. (2016). Методика дистанційного навчання української мови учнів основної школи. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)». <https://core.ac.uk> (
- Шуневич, Б. І. (2011). Порівняльний аналіз зарубіжних теорій дистанційно-го навчання. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2 (2), 105–108.
- Шупта, О. В. (2011). Дидактичні принципи дистанційного навчання. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*, 582, 184–194.
- Як зробити дистанційне навчання справді ефективним: 10 простих правил. (2017). <https://prosvitcentr.org>
- Як організувати онлайн-навчання в умовах війни. (2022). <https://insrzak.com.ua>
- Boyd, G., Keegan, D (eds.). (1993). A Theory of distance education for the cyberspace era. Theoretical principles of distance education. London: Rout ledge, 234–253.
- Delling, R. M. (1987). Towards a theory distance education. ICDE. Bulletin, 13, 21–25.
- Harrison, R., Cleveland, I. M. (1998). Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction is Not Enough. *American Journal of Distance Education*, 2 (3), 25–35.
- Keegan, D. (1999). Foundations of distance education. London and New York: Rout ledge.
- Peraton, H., Sewart, D., Keegan, D. Holmberg B. (Eds.). (1988). A Theory for distance education. Distance Education: International perspectives. New York: Rout ledge, 35–45.
- Peters, O. (1992). Some observations on dropping out in distance education. *Distance Education*, 13 (2), 234–269.
- Sevart, D. (1980). Providing an information base for students studying at a distance. *Distance Education*. Vol. 1. No 2, 171–187.
- Shejl, D. (1988). Toward a reconceptualization of distance education. *The American Journal of Distance Education*, 2 (3), 25–35.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright M., Svacek S. (2003). Teaching and Learning at a distance: foundations of distance education (2nd eds.). Upper Saddle River NJ: Merrill Prentice Hall.
- Vepduin, J. R., Clark, T. (1991). Distance Education: The Foundation of Effective Practice. San Francisco: Josef-Bass Publisher.

Wedemeyer, C. (1981). *Learning at the Backdoor: Reflections on new – traditional learning in the lifespan*. Madison un-ty of Wisconsin Press.

References

- Abdulova, O. O. (2012) Istory`chny`j pidxid do refleksiyyi fenomena dy`stancijnoyi osvity`. *Visny`k NTUU «KPI». Filosofiya. Psy`xologiya. Pedagogika*, 2 (35), 2012. S. 3–10. (in Ukrainian).
- Vlasenko, L. V., Shy`nkarenko, N. V. (2011). *Metody` dy`stancijnogo navchannya. Materialy` Mizhnarodnoyi nauково-prakty`chnoyi konferenciyi*. <https://dspace.nuft.edu.ua/jspui/handle/123456789/5006> (in Ukrainian).
- Goncharenko, S. U. (1997). *Ukrayins`ky`j pedagogichny`j slovny`k*. Ky`yiv: Ly`bid`. (in Ukrainian).
- Dubasenyuk, O.A. (red.) (2014). *Profesijna pedagogichna osvita: stan i rozvy`tok pedagogichny`x znan` : monografiya. Zhy`tomyr` : ZhDU imeni Ivana Franka*. (in Ukrainian).
- Zvary`ch, D. (2022). *Rozrobka korporaty`vny`x platform dlya provedennya videokonferencij (Conference-Assistans)*. Ivano-Frankivs`k: LIK. (in Ukrainian).
- Zvary`ch, I. T., Zvary`ch, O. I. (2017). *Suchasni pidxody` do metodiv upravlinnya proektamy` stalogo rozvy`tku regionu yak zasib zaprovadzhennya bezperervnoyi osvity` i ekonomiky` znan` u publichne administruvannya. Modelyuvannya regional`noyi ekonomiky`*. 2 (30), 200–216. (in Ukrainian).
- Komens`ky`j, A. Ya. (1940). *Vy`brani pedagogichni tvory` : u tr`ox tomax. Tom 1. Vely`ka dy`dakty`ka*. Ky`yiv: Radyans`ka shkola. (in Ukrainian).
- Ly`tvyn`nova, S. G., Vodop`yan N. I. (2022). *Analiz pidxodiv do realizaciyi teorety`chny`x koncepcij zarubizhny`x avtoriv z organizaciyi dy`stancijnoyi formy` navchannya v zakladax zagal`noyi seredn`oyi osvity` Ukrayiny`*. *Suchasni innovacijni tehnologiyi ta innovacijni metody` navchannya v pidgotovci faxivciv: metodologiya, teoriya, dosvid, problemy`*. 19–28. (in Ukrainian).
- Nakaz Ministerstva osvity` i nauky` Ukrayiny` vid 25 kvitnya 2013 roku № 466 (2013). «Pro zatverdzhennya Polozhennya pro dy`stancijne navchannya». <https://zakon5.rada.gov.ua> (in Ukrainian).
- Py`lyayeva, T. V., Yacenko, V. V. (2017). *Ranni teoriyi dy`stancijnoyi osvity` : sty`sly`j oglyad. Gumanitarny`j visny`k DVNZ «Pereyaslav-Xmel`ny`cz`ky`j derzhavny`j pedagogichny`j universy`tet imeni Gry`goriya Skovorody`»*. *Vy`p. 37 (3). T. 2 (22). Tematy`chny`j vy`pusk «Chelpanivs`ki chy`tannya»*, 94–104. (in Ukrainian).
- Rezolyuciya Rady` Yevropy` vid 13 ly`pnja 2001 roku. (2001). «Pro elektronne navchannya». <https://intszak.com.ua> (in Ukrainian).
- Ry`balko, O. V. (2004). *Dy`dakty`chni zasady` strukturuvannya dy`stancijnogo navchannya majbutnix inzheneriv. Dy`sertaciya na zdobuttja naukovogo stupenya doktora pedagogichny`x nauk za special`nosti 13.00.04 «Teoriya i metody`ka profesijnoyi osvity`»*. *In-t pedagogiky` i psy`xologiyi profesijnoyi osvity` NAPN Ukrayiny`*. Ky`yiv. (in Ukrainian).
- Sy`soyeva, S. O. (2003). *Problemy` dy`stancijnogo navchannya: pedagogichny`j aspekt. Neperervna profesijna osvita: teoriya i prakty`ka*. III–IU, 78–87. (in Ukrainian).
- Chornij, A. L ta in. (uporyad.) (2020). *Suchasni tendenciyi rozvy`tku informacijno-komunikacijny`x tehnologij v osviti: zbirny`k materialiv II Mizhnarodnoyi nauково-prakty`chnoyi konferenciyi v ramkax Mizhnarodnyunogo osvit`nogo forumu «Cy`frova transformaciya osvity`»*. Rivne: ROIPPO. (in Ukrainian).
- Shy`lina, G. A. (2016). *Metody`ka dy`stancijnogo navchannya ukrayins`koyi movy` uchniv osnovnoyi shkoly`*. *Dy`sertaciya na zdobuttja naukovogo stupenya doktora pedagogichny`x nauk za special`nistyu 13.00.02 «Teoriya i metody`ka navchannya (ukrayins`ka mova)»*. <https://core.ac.uk> (in Ukrainian).
- Shuney`ch, B. I. (2011). *Porivnyal`ny`j analiz zarubizhny`x teorij dy`stancijno-go navchannya. Visny`k Dnipropetrovs`kogo universy`tetu imeni Al`freda Nobelya. Seriya: Pedagogika i psy`xologiya*. 2 (2), 105–108. (in Ukrainian).
- Shupta, O. V. (2011). *Dy`dakty`chni pry`ncy`py` dy`stancijnogo navchannya. Naukovy`j visny`k Chernivecz`kogo universy`tetu. Pedagogika ta psy`xologiya*, 582, 184–194. (in Ukrainian).
- Yak zroby`ty` dy`stancijne navchannya spravdi efekty`vny`m: 10 prosty`x pravyl. (2017). <https://prosvitcentr.org> (in Ukrainian).
- Yak organizuvaty` onlajn-navchannya v umovax vijny`. (2022). <https://insrzak.com.ua> (in Ukrainian).

- Boyd, G., Keegan, D (eds.). (1993). A Theory of distance education for the cyberspace era. Theoretical principles of distance education. London: Rout ledge, 234–253. (in English).
- Delling, R. M. (1987). Towards a theory distance education. ICDE. Bulletin, 13, 21–25. (in English).
- Harrison, R., Cleveland, I. M. (1998). Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction is Not Enough. *American Journal of Distance Education*, 2 (3), 25–35. (in English).
- Keegan, D. (1999). Foundations of distance education. London and New York: Rout ledge. (in English).
- Peraton, H., Sewart, D., Keegan, D. Holmberg B. (Eds.). (1988). A Theory for distance education. Distance Education: International perspectives. New York: Rout ledge, 35–45. (in English).
- Peters, O. (1992). Some observations on dropping out in distance education. *Distance Education*, 13 (2), 234–269. (in English).
- Sevart, D. (1980). Providing an information base for students studying at a distance. Distance Education. Vol. 1. No 2, 171–187. (in English).
- Shejl, D. (1988). Toward a reconceptualization of distance education. *The American Journal of Distance Education*, 2 (3), 25–35. (in English).
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright M., Svacek S. (2003). Teaching and Learning at a distance: foundations of distance education (2nd eds.). Upper Saddle River NJ: Merrill Prentice Hall. (in English).
- Vepduin, J. R., Clark, T. (1991). Distance Education: The Foundation of Effective Practice. San Francisco: Josef-Bass Publisher. (in English).
- Wedemeyer, C. (1981). Learning at the Backdoor: Reflections on new – traditional learning in the lifespan. Madison un-ty of Wisconsin Press. (in English).

Danylo Zvarych, master's student at Vasyl Stefanyk Prekarpathian National University

Research interests: computer engineering, in particular, a distance learning system and creating software for a corporate video communication platform.

BASIC THEORETICAL CONCEPT AND PRINCIPLES OF DISTANCE LEARNING SYSTEM

The article highlights the problems of implementing the theories and principles of distance learning in Ukraine. With it, on the basis of systemic and synergistic approaches, methods of analysis and synthesis, induction and deduction, historical and comparative analysis **it was found that** interpretations of remote knowledge acquisition in Ukraine and Europe are generally similar. At the same time, the dynamism of economic and social processes taking place in modern societies, radical changes in the ways of using and spreading information cause the evolution of educational technologies, contribute to the active implementation of online learning as one of the main directions of reform and strategic development of the educational system of Ukraine. At the same time, in the conditions of its modernization, information technologies in the system of methodological activity acquire special relevance.

According to Keegan's D. classification proposed in his famous work «Foundations of distance education», there are three groups of theories of distance learning: autonomy and independence; interaction and communication; industrialization of education, closely related to them are the didactic principles of online teaching, the analysis of which showed that their classic types, which are usually used in traditional education, are not enough for the modern system of distance learning, since they have specific didactic principles inherent in it. At the same time, it is extremely relevant to compare his theoretical concepts and principles with the practice of their implementation in domestic conditions, which is especially important for the integration aspirations of Ukraine, in particular the European Union space.

Keywords: teacher, student, distance and online learning and education, methods, rules, principles, implementation, theory, theoretical concept.



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

Коло наукових інтересів: історичні та методичні аспекти дитячої літератури; методика навчання читання в початковій школі, проблема підручникотворення в Україні, інтегроване навчання мов і літератур національних меншин, багатомовна освіта.

✉ nataliabogdanets@gmail.com

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



Людмила Давидюк –

кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України, професор Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: методика навчання мов і літератур, етичне виховання учнів середньої школи, розвиток логічного, критичного та креативного мислення здобувачів освіти.

✉ l.v.davydyuk@npu.edu.ua

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0857-3378>

УДК 372.8:811.161.2

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-125-136>

ГЕНЕЗА ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ МОВАМИ НАВЧАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В УМОВАХ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ: ІСТОРІЯ ПИТАННЯ, СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Анотація. У статті висвітлена генеза проблеми навчання української мови учнів 5–6 класів шкіл з мовами навчання національних меншин: розглянуто історію питання, констатовано сучасний стан, окреслено перспективи розвитку. На підставі наукових розвідок О. Біляєва, С. Кутової, І. Кучеренко, І. Лопушинського, Л. Мацько, В. Мельничайка, М. Пентилюк, Л. Рожило та інших репрезентовано різноманіття проблем мовної освіти. Спираючись на дослідження В. Ткаченко, у розвитку шкільної мовної освіти в незалежній Україні виокремлено два періоди: національно-спрямований (В. Ткаченко) та національно-стабілізаційний (Н. Богданець-Білоskalенко, Л. Давидюк), схарактеризовано трансформаційні процеси в мовному освітньому просторі України у кожному з зазначених періодів. Проаналізовано державні документи та концепції навчання української мови під кутом досліджуваної проблеми. Наголошено на тому, що проблема вільного володіння державною мовою громадянами України різних національностей є першочерговою для

їхньої соціалізації, стимулювання їхнього інтелектуального внеску в науковий потенціал, інтеграції в культуру української спільноти, формування української наукової, мистецької, політичної та бізнесової еліти з числа представників різних етносів. Визначено внесок О. Хорошковської та лабораторії навчання української словесності у школах національних меншин України й діаспори в узагальненні теоретико-методичних напрацювань, розкритті лінгводидактичних підходів до визначення змісту, методів та прийомів навчання. Констатовано початок третього етапу мовної освіти в Україні та визначено перспективи розвитку навчання української мови в класах з навчання мовою національних меншин. Розглянуто модель та визначено завдання багатомовної освіти.

Ключові слова: національна українськомовна освіта, мовний освітній простір, трансформаційні процеси, мови національних меншин, двомовна освіта, багатомовна освіта, інтеграція у світовий освітній простір.

Постановка проблеми. Розбудова й удосконалення національної українськомовної освіти почалися у 1991 році із здобуттям Україною незалежності. З того часу і до сьогодні проблема шкільної мовної освіти перебуває у центрі уваги науковців – і філологів, і методистів. За тридцять років незалежності нашої країни суттєво змінилися ставлення та підходи до навчання української та інших мов в середніх навчальних закладах. Різномасштабні питання мовної освіти репрезентовано в наукових розвідках О. Біляєва (під керівництвом науковця створена перша концепція навчання української мови як державної) (Біляєв, 1996, с. 16–19), С. Кутової (дослідниця аналізувала роль української мови як навчального предмета в історії розвитку середньої школи в Україні) (Кутова, 2015), І. Кучеренко (висвітлювала проблему стандартизації змісту мовної освіти) (Кучеренко, 2016), І. Лопушинського (учений досліджував формування та реалізацію державної мовної політики в галузі освіти України) (Лопушинський, 2008.), Л. Мацько (актуалізувала питання підготовки українських філологів та викладачів української мови) (Мацько, 2010), В. Мельничайка (наголошував на важливості удосконалення змісту і методів навчання української мови) (Мельничайко, 1982), М. Пентилюк, О. Горошкіна (створили концепцію когнітивного навчання української мови) (Пентилюк, 2012; Горошкіна, 2004), Л. Рожило (Мельничайко, Рожило, 1982) та ін. Як бачимо, українськими науковцями за роки незалежності створено теоретичне підґрунтя для всебічного розвитку практичної методики викладання української мови, удосконалення змісту, методів і прийомів навчання державної мови, однак існує нагальна потреба розглянути генезу науково-педагогічної проблеми навчання української мови учнів в школах (класах) з навчання мовою національних меншин з метою виявлення як позитивних тенденцій, так і негативних чинників, що дозволить визначити перспективні форми, методи та прийоми навчання української мови як державної, окреслить можливості реалізації позитивних змін в навчанні української мови як державної в умовах двомовної та багатомовної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема дослідження генези навчання української мови учнів класів (шкіл) з мовами навчання національних меншин в незалежній Україні вважаємо недостатньо розробленою.

Серед наукових розвідок, які частково торкаються зазначеної проблеми, назвемо дисертаційні дослідження І. Лопушинського («Формування та реалізація державної мовної політики в галузі освіти України», 2008 р.), С. Кутової («Українська мова як навчальна дисципліна в історії розвитку середньої школи в Україні (1945–1991 рр.», 2015 р.), В. Ткаченко («Тенденції розвитку шкільної мовної освіти в Україні (1959–2013 рр.)», 2019 р.).

Метою статті є висвітлення (ретроспективний аналіз) проблеми навчання української мови учнів 5–6 класів мовами навчання національних меншин в умовах багатомовної освіти в історичному розрізі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи розвиток шкільної мовної освіти в незалежній Україні, виокремимо два періоди: 1) з 1991 по 2013 рік; 2) з 2013 по 2022 рік.

Перший період дослідниця В. Ткаченко (Ткаченко, 2019) називає *національно-спрямованим*, другий назвемо – *національно-стабілізаційним*.

Схарактеризуємо ці періоди під кутом досліджуваної проблеми.

У національно-спрямованому періоді В. Ткаченко виокремлює два субперіоди: *відновлювально-трансформаційний* (1991–2001) і *модернізаційно-інтеграційний* (2002–2013). Відновлювально-трансформаційний, на думку науковиці, характеризується переходом більшої частини шкіл на українську мову навчання й посиленням українознавчого компонента мовної освіти, а модернізаційно-інтеграційний – тяжінням до інтеграції у світовий освітній простір з урахуванням європейського досвіду й істотним посиленням вивчення іноземних мов, ознаками якого стало оновлення завдань і змісту мовної освіти (Ткаченко, 2019, с. 169).

Трансформаційні процеси в мовному освітньому просторі почалися ще до здобуття Україною незалежності. У лютому 1991 року Рада Міністрів УРСР, розглянувши питання розвитку держави з багатонаціональним складом, ухвалює Постанову «Про Державну програму розвитку української мови та інших національних мов в УРСР на період до 2000 року». Документ окреслює шляхи розвитку і функціонування української мови й мов національних меншин у всіх сферах суспільного життя, зокрема і в освіті. Державна програма передбачала забезпечення всебічного розвитку і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя як державної і як мови міжнаціонального спілкування в Україні; забезпечення обов'язкового вивчення в загальноосвітніх школах української мови; організацію шкіл або класів з поглибленим вивченням української мови та літератури, інших національних мов і літератур (Про Державну програму розвитку української мови та інших національних мов в Українській РСР на період до 2000 р., 1991). Враховуючи потреби національних меншин у вивченні і розвитку своїх мов, було вирішено розширити мережу шкіл, класів, груп у ВНЗ для отримання освіти рідною мовою та запровадити в школах вивчення кримсько-татарської мови з 1991 року, болгарської – з 1993, гагаузької та новогрецької – з 1995, а також підготувати для цього навчально-методичні матеріали (навчальні плани, програми, підручники, методичні посібники) (Про Державну програму розвитку української мови та інших національних мов в Українській РСР на період до 2000 р., 1991).

Проголошення української мови мовою освіти у травні 1991 року в Законі УРСР «Про освіту» (Про освіту: Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки, 1996) на підставі Закону УРСР «Про мови в Українській РСР» стало початком переорієнтації мовної політики країни в галузі освіти до українознавчого спрямування.

У 1992 році було затверджено «Концепцію середньої загальноосвітньої школи України», яка орієнтувала на демократизацію й гуманізацію освіти та суспільства, кардинально змінювала підходи до вивчення української мови у школах.

28 червня 1996 році на п'ятій сесії Верховної Ради України було ухвалено Конституцію України, у якій проголошувалися незалежність і суверенність держави. У статті 10 зазначалося: «Державною мовою в Україні є українська мова. Держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України» (Конституція України, 1997). У цій же статті гарантувалося функціонування й розвиток на території України мов національних меншин.

У 1996 році було визначено зміст загальної середньої освіти й окреслено знання, уміння та навички, якими учні повинні опанувати на кожному етапі навчання в школі у «Базовому навчальному плані», та документі «Про концепцію державного стандарту загальної середньої освіти» (Про концепцію державного стандарту загальної середньої освіти, 1996).

Освітня галузь «Українська мова як державна» передбачала однаковий рівень володіння рідною мовою для всіх випускників шкіл (Про концепцію державного стандарту загальної середньої освіти, 1996, с. 2–18).

У 1996 році співробітниками лабораторії навчання української мови Науково-дослідного інституту педагогіки АПН України О. Біляєвим, Л. Скуратівським, Л. Симоненковою та Г. Шелеховою була розроблена «Концепція навчання державної мови в школах України» (Біляєв, Скуратівський, 1996), де науковці виклали своє бачення докорінної перебудови навчання української мови. Документ чітко проголошував головну освітню мету – формування особистості, яка воло-

діє уміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами під час сприйняття та створення висловлювань у різних сферах, формах, видах і жанрах мовлення. Науковці, керуючись принципами єдності навчання, виховання і розвитку, гуманізації та демократизації освіти, розподілили навчальний зміст на три змістові компоненти: лінгвістичний, що забезпечує формування мовної та мовленнєвої компетенцій; етнокультурознавчий, мета якого формування загальної культури учнів через їх ознайомлення із культурними набутками свого народу та світу, виховання патріотизму та моральності; та методологічний.

У 1999 році було ухвалено Закон України «Про загальну середню освіту», в якому мовою навчання визначалася українська, як і десятиріччя тому Законом УРСР «Про освіту» (Про загальну середню освіту: Закон України, 1999).

У листопаді 2000 року Кабінет міністрів України приймає постанову «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» (Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання, 2000). Зміна терміну навчання потребувала перегляду старих й укладання нових навчальних планів і програм, створення нових підручників та навчально-методичного забезпечення.

Початок модернізаційно-інтеграційного субперіоду (2002–2013 рр.), на думку В. Ткаченко, пов'язаний з розробленням «Концепції мовної освіти в Україні» (2002 р.), спрямованої на розвиток, вивчення та функціонування державної мови з метою «формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіла б виражальними засобами рідної мови, усіма її видами, типами, стилями й найважливішими жанрами, акумульованими в ній духовними скарбами; вміла орієнтуватися в потоці різноманітної, нерідко суперечливої інформації й спроможна вільно, в неповторній мовленнєвій формі виражати власну позицію патріота й громадянина щодо певних життєвих явищ, самостійно визначати цілі самонавчання, самовиховання й саморозвитку, добирати відповідні для досягнення мети засоби й способи навчання» (Скуратівський, 2002). У концепції виділено 4 змістові лінії: культурологічну (українознавчу), комунікативну, лінгвістичну та діяльнісну; зроблено акценти на українознавчих засадах у системі мовної освіти. Мета культурологічної змістової лінії – ознайомити з основними культурними набутками рідного народу, сприяти розвитку духовної сфери особистості, формувати в учнів уміння складати усне чи письмове висловлювання відповідного змісту. Специфіка цієї змістової лінії полягає в тому, що вона є інтегративною, охоплює відомості з різних галузей знань та навчальних дисциплін; її формують тексти й усні висловлювання, які мають містити суперечності між життєвим досвідом учнів і відомостями у запропонованому змісті та мотивувати школярів до оцінювальної діяльності і власної мовотворчості.

У 2005 році почали діяти нові програми з української мови, розроблені для 12-річної школи, зокрема для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням російською мовою (авт. Н. Бондаренко, О. Біляєв, Л. Паламар, В. Кононенко), угорською мовою (за ред. Ю. Герцога), румунською та молдовськими мовами (за ред. Н. Бабич). Програми наголошували на специфіці викладання української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин; орієнтували на вивчення орфографічних, граматичних, лексичних та стилістичних норм української мови, їхніх особливостей у порівнянні з рідною мовою учня; акцентували необхідність опори на рідну мову учнів, що дасть можливість краще пояснити специфіку звукового ладу, ритмомелодіку фрази вивчуваної мови, спільне й відмінне у граматичних системах мов; підкреслювали призначення – формувати та розвивати навички говоріння та аудіювання українською мовою з метою подальшого забезпечення потреб спілкування.

З 2008 року новою обов'язковою формою контролю й оцінювання успішності, перевірки засвоєних знань, умінь та навичок з української мови для випускників всіх (у тому числі і з навчанням мовами національних меншин) загальноосвітніх навчальних закладів України стало зовнішнє незалежне оцінювання.

У серпні 2008 року відбулися I Всеукраїнська нарада вчителів української мови і літератури загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин і колегія Міністерства освіти і науки України (24.04.2008 р. N 4/10–2), де розглядалися питання ефективності

процесу вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин, результатом яких стало прийняття Галузевої програми поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008–2011 роки, мета якої – створення належних умов для поліпшення вивчення української мови в цих закладах, розвиток і розширення сфери її функціонування, виховання шанобливого ставлення до неї (Наказ МОН України, 2008).

Галузева програма на основі аналізу стану вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин, організаційного і науково-методичного забезпечення цього процесу в умовах переходу на 12-річний термін навчання констатувала як низку певних позитивних змін, серед яких: усвідомлення учнями та їхніми батьками життєвої необхідності оволодіння державною мовою; створення науково-методичного забезпечення курсу української мови в умовах переходу на 12-річний термін навчання; нових навчальних планів, програм, підручників, посібників, попередні результати апробації яких засвідчили перспективність реформ, здійснюваних у галузі мовно-літературної освіти; посилення розвивального і виховного потенціалу української мови завдяки реалізації в програмах і підручниках соціокультурної змістової лінії, що містить вагомий українознавчий компонент; так і деякі негативні тенденції, зокрема, неналежний рівень оволодіння українською мовою випускників окремих закладів, що робить їх неконкурентоспроможними при вступі до вищих навчальних закладів, а також ускладнює успішну інтеграцію в українське суспільство.

Серед основних завдань, окреслених програмою, – створення достатньої організаційної, кадрової, фінансової, науково-методичної та матеріально-технічної бази для забезпечення оптимальної ефективності процесу вивчення української мови з метою досягнення високого рівня володіння нею випускниками; створення і видання підручників нового покоління та навчально-методичної літератури до них, розширення словникової бази.

Програма передбачала також низку заходів щодо поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин, серед яких і двомовне вивчення предметів (мовою навчання за рахунок інваріантної частини та українською мовою за рахунок варіативної частини навчальних планів). Зокрема, з 01.09.2008 року пропонувалося запровадити двомовне вивчення в 5 класах історії України (0,5 години на тиждень); в 10 класах історії України (2 на тиждень) та математики (2 години на тиждень); з 01.09.2009 року запровадити, починаючи з 6 класу, вивчення історії України українською мовою та двомовне вивчення в 6 класах географії (1 година на тиждень); в 11 класах математики (2 години на тиждень) і одного предмета за вибором учнів (2 години на тиждень); з 01.09.2010 року запровадити, починаючи з 7 класу, вивчення географії українською мовою та двомовне вивчення математики (2 години на тиждень).

Досліджуючи питання навчання учнів-білінгвів української мови, В. Дрозд підкреслює, що вільне володіння державною мовою має першочергове значення для соціалізації громадян України різних національностей, стимулювання їхнього інтелектуального внеску в науковий потенціал, інтеграції в культуру української спільноти, формування української наукової, мистецької, політичної та бізнесової еліти з числа представників різних етносів (Дрозд, 2009).

У 2009 році Інститутом педагогіки АПН України та Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти були розроблені «Методичні рекомендації щодо застосування елементів двомовного навчання при вивченні окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами [національних меншин]». У документі наголошено, що двомовне навчання – це навчання, у процесі якого передбачається одночасне використання двох мов (державної і рідної), акцентовано увагу на тому, що українська мова вивчається не лише як окремий предмет, а й використовується як засіб вивчення інших предметів, підкреслено, що за таких умов розширюється сфера її використання і забезпечується більш успішне формування в учнів мовленнєвих умінь. (Методичні рекомендації, 2009).

Документ також визначав пріоритетні напрями двомовного навчання, а саме: розмежування двох мов у навчанні; попереднє опрацювання окремих мовних одиниць; залучення учнів до всіх

відів мовленнєвої діяльності українською мовою на предметних уроках; регулярне проведення самостійної роботи учнів, роботи в парах і групах; внесення певних змін у відбір змісту навчання української мови. Зокрема, на уроках української мови рекомендувалося більше уваги приділяти спеціальній лексиці з інших навчальних предметів. Наприклад, терміни з математики використовувати для звукового аналізу чи визначення наголосу; групувати слова з підручника біології за певними семантичними ознаками; утворювати словосполучення числівника з іменником – терміном з певної галузі, проводити спостереження над словами, які відрізняються за родом у двох виучуваних мовах. Рекомендації також стосувалися і необхідності розширення тематики текстів для розвитку мовлення, зміст яких був би пов'язаний з математикою, фізикою, географією та іншими предметами. Зокрема пропонувалося 1) слухати, читати, обговорювати та переказувати тексти з цікавої математики (фізики, хімії, біології); визначати їх тему, особливості побудови тощо; 2) читати українською мовою фрагменти матеріалів підручників з інших предметів, аналізувати їх будову, мікротеми, з яких вони складаються, логічні зв'язки між ними, відрізняти діалоги, складати монологічні висловлювання прорізні уроки.

Однак, на думку науковців, «протягом 18 років незалежності Україна так і не змогла створити належні умови для засвоєння державної мови у національних школах. У викладанні української мови виникають певні проблеми насамперед щодо організації навчального процесу та методичного забезпечення» (Черничко, 2009). Серед наявних проблем С. Черничко виокремлює проблему навчальних програм, підручників та навчальних посібників. «...діючі навчальні програми для шкіл національних меншин, які базуються на державному стандарті освіти, зобов'язують дітей вже у початкових класах (замість розуміння і говоріння) вивчати граматику української мови, коли вони майже зовсім не розуміють цієї мови», – зазначає дослідник (Черничко, 2009. с. 99). Викладання української мови у школах з навчанням мовами національних меншин, наполягає науковець, повинно ґрунтуватися насамперед на напрацюваннях методики вивчення мови як державної, а не як рідної. Навчальні програми мають враховувати, що мови окремих національних меншин (угорська, кримськотатарська, румунська, молдовська) не є близькоспорідненими мовами, як російська, білоруська та польська, і вимагають особливої методики викладання. Натомість діючі підручники розроблені без врахування соціолінгвістичної ситуації, мови і культури меншин, переобтяжені теоретичною граматику і не сприяють розвитку комунікативної компетенції. Дослідник вказує і на відсутність додаткових навчальних матеріалів: робочих зошитів, посібників для вчителів, шкільних словників, відео чи аудіо матеріалів.

Не менш важливою проблемою, яка потребує нагального вирішення, на думку С. Черничко, є питання підготовки вчителів української мови, які б володіли рідною мовою учнів, оскільки українську мову треба викладати методом зіставлення рідної мови учнів з українською мовою. Це положення зафіксовано у Гаазьких рекомендаціях щодо прав національних меншин на освіту: «Офіційна мова держави також повинна бути предметом постійного викладання, бажано вчителями, які володіють двома мовами і добре знають рівень культурної та мовної підготовки дитини» (Гаазькі рекомендації, 1996).

Початок другого – національно-стабілізаційного періоду пов'язуємо, по-перше, з оприлюдненням монографічного дослідження О. Хорошковської «Теоретико-методичні засади навчання української мови і мовлення у школах і ступеня з мовами викладання національних меншин України», яке узагальнювало теоретико-методичні напрацювання лабораторії навчання української словесності у школах національних меншин України й діаспори, розкривало лінгводидактичні підходи до визначення змісту, методів та прийомів навчання, окреслювало перспективи розвитку навчання української мови в школах з навчанням мовою національних меншин, та, по-друге, зведенням нових навчальних програм для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів, розроблених на основі нового Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392) і затвердженою наказом Міністерства від 06.06.2012 р. № 664, а саме:

- Українська мова для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням російською мовою (укладачі: Н. Бондаренко, С. Караман, А. Ярмолук, В. Кононенко, О. Савченко);
- Українська мова для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням румунською мовою (укладачі: Н. Бабич, Н. Гуйванюк, С. Тодорюк, О. Змошук, Т. Фонарюк);
- Українська мова для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням угорською мовою (укладачі: А. Галас, Т. Гнаткович, Є. Борисова, К. Лавер, А. Лукач).

Особливістю нових програм з української мови стало, по-перше, формування їх змісту з опорою на рідну мову учнів, що дало можливість краще пояснити специфіку звукового ладу, ритмо-мелодіку фрази виучуваної мови, спільне й відмінне у граматичних системах мов національних меншин та української мови, і, по-друге, акцент на формування та розвиток навичок говоріння та аудіювання українською мовою з метою подальшого забезпечення потреб спілкування.

Зазначимо, що системне дослідження проблем змісту і методів навчання української мови у школах національних меншин України й діаспори було розпочато у 2004 році лабораторією навчання української словесності у школах національних меншин України й діаспори Інституту педагогіки НАПН України. Науковці розробили зміст навчання української мови для початкової школи із мовами навчання національних меншин, і у 2012 році створили програми для початкових класів, в основу яких поклали порівняльний аналіз мовних систем рідної (національної) та української мов. Це дало можливість ухвалити у змісті навчання української мови відмінності у фонетико-графічних та граматичних системах української та кожної національної мови. Програми з української мови для початкової школи із мовами навчання національних меншин були забезпечені підручниками.

У монографічному дослідженні «Теоретико-методичні засади навчання української мови і мовлення у школах I ступеня з мовами викладання національних меншин України» О. Хорошковська значну увагу приділила аналізу лінгвістичних, психолінгвістичних й психологічних особливостей засвоєння других мов, урахуванню психофізіологічних особливостей учнів під час вибору форм і методів навчання, аналізу питання ролі граматики у формуванні мовлення та особливостям формування граматичних навичок та комунікативних вмінь.

Розглядаючи загальні питання лінгводидактики (цілі і засоби, принципи, методи і прийоми навчання, інноваційні технології, зміст навчання української мови та критерії його відбору, концептуальні засади змісту нових підручників з української мови, принципи відбору змісту та його лінгводидактичне забезпечення у підручниках з української мови, проблема інтеграції мовно-літературного матеріалу в підручниках), науковиця увиразнює ті аспекти, які набувають особливого значення в класах з навчанням мовою національних меншин. Так, погоджуючись з тим, що «основна мета навчання української мови(державної) полягає у формуванні комунікативної компетентності учнів з урахуванням їхніх можливостей та інтересів» (Навчальні програми, 2012), дослідниця підкреслює, що комунікативна компетентність базується на лінгвістичній, адже лише на основі знань про мовні одиниці та вмінь правильно використовувати їх у процесі мовлення забезпечується її формування. О. Хорошковська також наголошує на необхідності розвитку соціокультурної компетентності (ознайомлення з культурою українського народу, формування вміння встановлювати соціальні контакти, адаптація школярів до життя в українському соціумі, патріотичне і моральне виховання, виховання толерантності до представників інших національностей, їхніх мов та культур). До завдань, традиційних для мовних курсів (формування вмінь і навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності в усній і письмовій формі; засвоєння елементарних знань про найважливіші мовні одиниці, необхідні й достатні для формування мовленнєвих вмінь і навичок; збагачення словникового запасу і формування граматичних вмінь; засвоєння української графіки й орфографії, формування фонетико-графічних та правописних вмінь і навичок) додає завдання, які набувають неабиякої актуальності в наш час: забезпечення позитивної мотивації до засвоєння української мови; ознайомлення з національною культурою українців; забезпечення інтелектуального, морального, соціокультурного й естетичного розвитку особистості (Хорошковська О.). Характеризуючи засоби навчання, О. Хорошковська підкрес-

лює, що на сучасному етапі розвитку освіти особливе значення мають методи, які забезпечують особистісно орієнтовану модель навчання.

Актуальними залишаються і принципи навчання, переосмислені науковицею у зв'язку зі специфікою навчання української мови як другої стосовно рідної. Дослідниця виокремлює принцип урахування знань із першої мови, принцип випереджального формування усного мовлення, принцип комплексного підходу до формування мовленнєвих умінь, принцип комунікативної спрямованості навчання, принцип оптимального співвідношення між знаннями з мови та мовними й мовленнєвими вправами, принцип забезпечення мовного середовища, принципи науковості, систематичності, доступності; принципи мотивації навчального процесу та взаємозв'язку навчання, виховання й розвитку дітей; принцип індивідуалізації та диференціації навчання, принцип наочності навчання.

Не втратили актуальності і критерії відбору змісту навчання української мови як державної у ЗНЗ з національними мовами викладання, а саме: критерій порівняльного аналізу двохмовних систем рідної (першої) та другої, критерій навчально-методичної доцільності, критерій комунікативної необхідності, критерій частотності, критерій відносної замкнутості або системності.

Таким чином, монографічне дослідження О. Хорошковської «Теоретико-методичні засади навчання української мови і мовлення у школах і ступеня з мовами викладання національних меншин України» не тільки не втратило своєї актуальності, але й отримало практичне втілення в документах Нової української школи, модельних програмах з української мови для класів з навчанням мовою національних меншин та реалізуються у підручниках для названого типу класів.

У 2016 році з розроблення і затвердження базових Державних стандартів початкової середньої освіти почалася реформа «Нова українська школа», пріоритетним напрямком якої стало виховання інноватора та громадянина, який вміє ухвалювати відповідальні рішення та дотримувється прав людини. Випускник Нової української школи має набути низки компетентностей – динамічних комбінацій знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та подальшу навчальну діяльність. Список компетентностей створювався з урахуванням «Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (від 18.12.2006 р.). Вільне володіння державною мовою – перша компетентність у списку.

Для Нової української школи відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898) було розроблено модельні навчальні програми з української мови, які запроваджуються поетапно з 2022 року. Для класів з навчанням мовами національних меншин було розроблено чотири модельні навчальні програми: одна – для класів з навчанням румунською мовою (автори: Т. Фонарюк, О. Кульбабська, Ю. Філіп, А. Костіна-Кніжницька, О. Сиротюк) та дві – для класів з навчанням угорською мовою (1) автори: Т. Гнаткович, Г. Шумицька, Є. Борисова, А. Лукач; 2) автори-укладачі С. Черничко, А. Певсе, О. Кордонєць, Є. Барань, Т. Чонка, Ю. Павлович, С. Беца, С. Кантор, С. Кейзі-Бак, І. Копас, О. Павлович, М. Стець, О. Чейке) і одна – для класів з навчанням молдавською мовою (автори: С. Свінтковська, Л. Верготи, С. Ткаченко, Т. Цимбал).

Таким чином, у 2022 року розпочався третій період мовної освіти в Україні, пов'язаний з запуском базової середньої освіти згідно з реформою НУШ.

Одним із напрямів трансформації мовно-літературної галузі в контексті цієї реформи є запровадження сучасної моделі багатомовної освіти, яку було запропоновано співробітниками відділу навчання мов національних меншин Інституту педагогіки НАПН України. Потреба у запровадженні цієї моделі пояснюється посиленням інтеграційних зв'язків з Європою, входженням її в європейський освітній простір, необхідністю більш активного використання європейського досвіду багатомовної освіти, що орієнтована на підтримку мовного і культурного розмаїття, на утвердження принципів толерантного спілкування і взаємоповаги між представниками різних національностей.

З огляду на ці завдання розроблена Концепція моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин України (Концепція моделі, 2023) набуває особливої актуальності. Її впровадження сприятиме підвищенню якості української освіти; активізації продуктивного діалогу щодо місця і ролі мов корінних народів і національних меншин в освітньому процесі; послабленню політичного складника у визначенні орієнтирів трансформації мовної освіти в поліетнічних регіонах України.

Практичною метою розробленої моделі є формування багатомовної комунікативної компетентності учня / учениці як здатності послуговуватися державною, рідною та іноземною мовами; толерантно спілкуватися в полікультурному середовищі на основі ставлення до мовного і культурного розмаїття як цінності.

Відповідно до поставленої мети головними завданнями моделі багатомовної освіти є:

- формування світогляду учнів/учениць на принципах визнання рівності прав і свобод особистості, незалежно від її національної, соціальної, расової, гендерної приналежності;
- прилучення через вивчувані мови до духовного надбання народів, які є носіями цих мов; до культурних цінностей людства;
- розвиток стійкої мотивації і свідомого прагнення до навчання мов, до самостійного розширення мовного репертуару в подальшому житті;
- формування в учнів/учениць здатності доцільно використовувати засоби вивчуваних мов відповідно до мети й умов спілкування; користуватися вивчуваними мовами як засобами навчання й отримання інформації для реалізації особистісно і соціально важливих цілей;
- розвиток толерантності у спілкуванні на міжособистісному і міжнаціональному рівнях; готовності протидіяти національній, расовій, гендерній та іншим формам дискримінації;
- особливої актуальності ця модель набуває в регіонах із компактним проживанням національних меншин. Вона спрямована на реалізацію стратегічних завдань національної мовної і освітньої політики;
- укріплення засад державної мови в освітньому процесі, визнання її як важливого чинника формування національної і громадянської ідентичності;
- сприяння розвитку рідної мови, забезпечення її активної ролі в освітньому процесі з метою збереження етнокультурної ідентичності учнів;
- підтримка культурного розмаїття як цінного ресурсу держави, розвиток толерантності та взаємоповаги в міжнаціональному спілкуванні;
- забезпечення культурно-освітніх потреб національних спільнот, до яких належать здобувачі освіти, з урахуванням пріоритетів соціально-політичного розвитку України.

Втілення в життя Концепції Нової української школи, що серед ключових компетентностей для життя визначає спілкування рідною, державною (в разі відмінності) й іноземними мовами, зумовлює посилення уваги до удосконалення змісту, принципів та методів навчання мов. Формування стійкої мотивації до вивчення мов – одне з головних завдань, яке має вирішити сучасна шкільна мовна освіта.

Висновки. Одне із найважливіших загальнодержавних завдань – розвиток мовної освіти, яка має забезпечити здобувачеві освітніх послуг вільне володіння державною мовою, володіння рідною мовою (у разі відмінності) та іноземними мовами. Випускник навчального закладу має бути багатомовним, тобто послуговуватися в разі потреби декількома мовами. На жаль, до сьогодні учні / учениці деяких класів з навчанням мовами національних меншин не досягають достатнього рівня володіння державною мовою, таким чином не отримують рівного доступу до вищої освіти, не є конкурентно спроможними на ринку праці в Україні. Не зважаючи на те, що вектор мовної політики держави, відображений у законах і нормативно-правових актах, спрямований на впровадження та розвиток багатомовної освіти, це питання потребує подальшої розробки науково обґрунтованої методології та створення відповідних педагогічних умов для навчання предметів мовно-літературної галузі.

Використані джерела

- Біляев, О., Скуратівський, Л., Симоненкова, Л., Шелехова, Г. (1996) Концепція навчання державної мови в школах України. *Дивослово*, 1, 16–19.
- Гаазькі рекомендації щодо прав національних меншин на освіту та пояснювальна записка. Фондація між-національних відносин, 1996, 6–7.
- Дрозд, В. (2009) Актуальні напрямки світового мовознавства з огляду на сучасний парадигмальний простір гуманітарного знання, їх роль і значення для крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови. *Українська мова і література в школі*, 6, 2–5.
- Конституція України. (1997). Закони України. Київ: Інститут законодавства, Т. 10, 5–41.
- Кутова, С. О. (2015) Українська мова як навчальна дисципліна в історії розвитку середньої школи в Україні (1945–1991 рр.): дисертація кандидата педагогічних наук: 13.00.01. Хмельницький.
- Кучеренко, І. (2016) Стандартизація змісту освіти в аспекті розвитку мовної особистості (філософсько-методологічний аспект). *Українська мова і література в школі*, 1, 34–39
- Лопушинський, І. П. (2008) Формування та реалізація державної мовної політики в галузі освіти України: автореферат дисертації доктора наук з державного управління: 25.00.02. Національна академія державного управління при Президентові України. Київ.
- Мацько, Л. (2010) Стилїстика й історія української літературної мови у лінгводидактичному полі підготовки українських філологів. *Вісник Львівського університету*, 50, 112–116
- Мельничайко, В. Я., Пентилюк, М. І., Рожило, Л. П. (1982) Удосконалення змісту і методів навчання української мови. Київ: Радянська школа.
- Методичні рекомендації щодо застосування елементів двомовного навчання при вивченні окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин. 08.08.2009. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-581290-09#Text>
- Навчальні програми з української мови для 1–4 класів шкіл з угорською(румунською, молдовською, польською) мовою викладання. (2012). Пояснювальна записка. Київ: Педагогічна думка.
- Наказ МОН України від 26.05.2008 № 461 /<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0461290-08#Text>
- Пентилюк, М. (2012) Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей. Київ: Ленвіт.
- Пентилюк, М. І., Нікітіна, А. В., Горошкіна, О. М. (2012). Концепція когнітивної методики навчання української мови. *Дивослово*, 8, 5–9
- Про Державну програму розвитку української мови та інших національних мов в Українській РСР на період до 2000 року. (1991). Постанова Ради Міністрів УРСР № 41 від 12.02.1991.
- Про загальну середню освіту. (1999). Закон України. Закони України. Київ: Інститут законодавства, Т. 18, 265–285
- Про концепцію державного стандарту загальної середньої освіти та проекту Базового навчального плану загальноосвітньої школи. (1996). Інформаційний збірник Міністерства освіти України. Київ: Освіта, 1996. № 17/18 (вересень), 2–18.
- Про освіту. (1996). Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки від 23 травня 1991 року Закони України. Київ: Інститут законодавства, 1996. Т. 1. 414–432.
- Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання. (2000). Постанова Кабінету міністрів України № 1717 від 16 листопада 2000 року. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1717-2000-p>
- Скуратівський, Л. (2002) Концепція мовної освіти 12-річної школи (українська мова). *Українська мова і література в школі*, 2, 4–10.
- Ткаченко, В. (2019) Тенденції розвитку шкільної мовної освіти в Україні (1959–2013 рр.): дисертація кандидата педагогічних наук: 13.00.01. Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль-Херсон.
- Фідкевич, О., Снегирева, В., Бакулїна, Н. (2023) Концепція моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин з урахуванням завдань європейської інтеграції України. Київ, Педагогічна думка.

Черничко, С. (2009) Напрямки мовної освіти України і угорськомовна освіта на Закарпатті. *Acta Beregsasiensis*, 2, 98–106.

References

- Bilyayev, O., Skurativs'kyj, L., Sy'monenkova, L., Shelexova, G. (1996) *Koncepciya navchannya derzhavnoyi movy v shkolax Ukrainy*. *Dy'voslovo*, 1, 16–19. (in Ukrainian).
- Gaaz'ki rekomendaciyi shhodo prav nacional'ny'x menshy'n na osvitu ta poyasnyuval'na zapy'ska. *Fundaciya mizhnacional'ny'x vidnosy'n*, 1996, 6–7. (in Ukrainian).
- Drozd, V. (2009) Aktual'ni napryamky' svitovogo movoznavstva z oglyadu na suchasny'j parady'gmal'ny'j prostir humanitarnogo znannya, yix rol' i znachennya dlya kros-kul'turnogo navchannya uchniv-bilingviv ukrayins'koyi movy. *Ukrayins'ka mova i literatura v shkoli*, 6, 2–5. (in Ukrainian).
- Konsty'tuciya Ukrainy'. (1997). *Zakony' Ukrainy'*. Ky'yiv: Insty'tut zakonodavstva, T. 10, 5–41. (in Ukrainian).
- Kutova, S. O. (2015) *Ukrayins'ka mova yak navchal'na dy'scy'plina v istoriyi rozvy'tku seredn'oyi shkoly' v Ukraini (1945–1991 rr.): dy'sertaciya kandy'data pedagogichny'x nauk: 13.00.01. Xmel'ny'cz'ky'j*. (in Ukrainian).
- Kucherenko, I. (2016) Standarty'zaciya zmistu osvity' v aspekti rozvy'tku movnoyi osoby'stosti (filosofs'ko-metodologichny'j aspekt). *Ukrayins'ka mova i literatura v shkoli*, 1, 34–39. (in Ukrainian).
- Lopushy'ns'ky'j, I. P. (2008) *Formuvannya ta realizaciya derzhavnoyi movnoyi polity'ky' v galuzi osvity' Ukrainy': avtoreferat dy'sertaciyi doktora nauk z derzhavnogo upravlinnya: 25.00.02. Nacional'na akademiya derzhavnogo upravlinnya pry'Prezy'dentovi Ukrainy'*. Ky'yiv. (in Ukrainian).
- Macz'ko, L. (2010) *Sty'listy'ka j istoriya ukrayins'koyi literaturnoyi movy' u lingvody'dakty'chnomu poli pidgotovky' ukrayins'ky'x filologiv. Visny'k L'vivs'kogo universy'tetu*, 50, 112–116. (in Ukrainian).
- Mel'ny'chajko, V. Ya., Penty'lyuk, M. I., Rozhy'lo, L. P. (1982) *Udoskonalennya zmistu i metodiv navchannya ukrayins'koyi movy'*. Ky'yiv: Radyans'ka shkola. (in Ukrainian).
- Metody'chni rekomendaciyi shhodo zastosuvannya elementiv dvomovnogo navchannya pry'vy'vchenni okremy'x predmetiv u zagal'noosvitnix navchal'ny'x zakladax z navchannyam movamy' nacional'ny'x menshy'n. 08.08.2009. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-581290-09#Text> (in Ukrainian).
- Navchal'ni programy' z ukrayins'koyi movy' dlya 1–4 klasiv shkil z ugors'koyu(rumuns'koyu, moldovs'koyu, pol's'koyu) movoyu vy'kladannya. (2012). *Poyasnyuval'na zapy'ska*. Ky'yiv: Pedagogichna dumka. (in Ukrainian).
- Nakaz MON Ukrainy' vid 26.05.2008 # 461 /<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0461290-08#Text> (in Ukrainian).
- Penty'lyuk, M. (2012) Aktual'ni problemy' suchasnoyi lingvody'dakty'ky': zbirny'k statej. Ky'yiv: Lenvit. (in Ukrainian).
- Penty'lyuk, M. I., Nikitina, A. V., Goroshkina, O. M. (2012). *Koncepciya kognity'vnoyi metody'ky' navchannya ukrayins'koyi movy'*. *Dy'voslovo*, 8, 5–9. (in Ukrainian).
- Pro Derzhavnu programi rozvy'tku ukrayins'koyi movy' ta inshy'x nacional'ny'x mov v Ukrainy'kij RSR na period do 2000 roku. (1991). *Postanova Rady' Ministriv URSR # 41 vid 12.02.1991*. (in Ukrainian).
- Pro zagal'nu serednyu osvitu. (1999). *Zakon Ukrainy'*. *Zakony' Ukrainy'*. Ky'yiv: Insty'tut zakonodavstva, T. 18, 265–285. (in Ukrainian).
- Pro koncepciyu derzhavnogo standartu zagal'noyi seredn'oyi osvity' ta proektu Bazovogo navchal'nogo planu zagal'noosvitn'oyi shkoly'. (1996). *Informacijny'j zbirny'k Ministerstva osvity' Ukrainy'*. Ky'yiv: Osvita, 1996. # 17/18 (veresen'), 2–18. (in Ukrainian).
- Pro osvitu. (1996). *Zakon Ukrainy'koyi Radyans'koyi Socialisty'chnoyi Respubliky' vid 23 travnya 1991 roku Zakony' Ukrainy'*. Ky'yiv: Insty'tut zakonodavstva, 1996. T. 1. 414–432. (in Ukrainian).
- Pro perexid zagal'noosvitnix navchal'ny'x zakladiv na novy'j zmist, strukturu i 12-richny'j termin navchannya. (2000). *Postanova Kabinetu ministriv Ukrainy' # 1717 vid 16 ly'stopada 2000 roku*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1717-2000-p> (in Ukrainian).
- Skurativs'ky'j, L. (2002) *Koncepciya movnoyi osvity' 12-richnoyi shkoly' (ukrayins'ka mova)*. *Ukrayins'ka mova i literatura v shkoli*, 2, 4–10. (in Ukrainian).
- Tkachenko, V. (2019) *Tendenciyi rozvy'tku shkil'noyi movnoyi osvity' v Ukraini (1959–2013 rr.): dy'sertaciya kandy'data pedagogichny'x nauk: 13.00.01. Komunal'ny'j vy'shly'j navchal'ny'j zaklad «Xersons'ka akademiya neperervnoyi osvity'» Xersons'koyioblasnoyi rady', Ternopil's'ky'j nacional'ny'j pedagogichny'j universy'tet imeni Volody'my'ra Gnatyuka. Ternopil'-Xerson*. (in Ukrainian).

Fidkevych, O., Snegireva, V., Bakulina, N. (2023) *Koncepciya modeli bagatomovnoyi osvity` v zakladax zagal`noyi seredn`oyi osvity` z navchanniam mov korinny`x narodiv i nacional`ny`x menshy`n z uraxuvanniam zavdan` yevropejs`koyi integraciyi Ukrainy`n`. Ky`yiv, Pedagogichna dumka. (in Ukrainian).*

Chernychko, S. (2009) *Napryamky` movnoyi osvity` Ukrainy`n` i ugors`komovna osvita na Zakarpatti. Acta Beregsasiensis, 2, 98–106. (in Ukrainian).*

Natalia Bogdanets-Biloskalenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Teaching Minority Languages and Foreign Literature, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: historical and methodical aspects of children's literature; method of teaching reading in primary school, the problem of textbook creation in Ukraine, integrated teaching of languages and literary national minorities, multilingual education.

Liudmyla Davydiuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher of the Department of Teaching Minority Languages and Foreign Literature, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Ukrainian state Mykhailo Drahomanov University, Kyiv, Ukraine.

Research interests: methods of teaching languages and literatures, ethical education of secondary school students, development of logical, critical and creative thinking of students.

THE GENESIS OF THE PROBLEMS OF TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE FOR 5–6 GRADE STUDENTS IN SCHOOLS WITH MINORITY LANGUAGES OF TEACHING IN THE CONDITIONS OF MULTILINGUAL EDUCATION: HISTORY OF THE ISSUE, CURRENT STATE AND PROSPECTS FOR DEVELOPMENT

Abstract. The article highlights the genesis of the problem of learning the Ukrainian language for students of 5–6 grades of schools with the minority languages of instruction: the history of the issue is considered, the current state is ascertained, and the prospects for development are outlined. On the basis of the scientific investigations of O. Biliaiev, S. Kutova, I. Kucherenko, I. Lopushynskyi, L. Matsko, V. Melnychaik, M. Pentyliuk, L. Rozhilo and others, the diversity of language education problems is represented. Based on the research of V. Tkachenko, two periods are distinguished in the development of school language education in independent Ukraine: nationally oriented (V. Tkachenko) and nationally stabilizing (N. Bogdanets-Biloskalenko, L. Davydiuk), transformative processes in the linguistic educational space of Ukraine in each of the specified periods are characterized. State documents and concepts of Ukrainian language learning are analyzed from the angle of the studied problem. It is emphasized that the problem of fluency in the state language by citizens of Ukraine of various nationalities is of primary importance for their socialization, stimulation of their intellectual contribution to the scientific potential, integration into the culture of the Ukrainian community, formation of the Ukrainian scientific, artistic, political and business elite from among representatives of various ethnic groups. It was determined the contribution of O. Khoroshkovska and the laboratory of teaching Ukrainian language and literature in the schools of national minorities of Ukraine and the diaspora in the generalization of theoretical and methodological developments, the disclosure of linguistic didactic approaches to determining the content, methods and techniques of teaching. The beginning of the third stage of language education in Ukraine has been established, and the prospects for the development of Ukrainian language learning in classes with the minority languages of instruction have been determined. The model was considered and the task of multilingual education was defined. Its implementation will help to improve the quality of Ukrainian education; promote the activation of productive dialogue regarding the place and role of languages of indigenous peoples and national minorities in the educational process; weaken the political component in determining the orientations of the transformation of language education in the multi-ethnic regions of Ukraine.

Keywords: national Ukrainian-language education, linguistic educational space, transformational processes, minority languages, bilingual education, multilingual education, integration into the world educational space.



Людмила Сарнавська – викладач вищої категорії, викладач-методист Відокремленого структурного підрозділу «Київського фахового коледжу міського господарства Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського», Україна.

Коло наукових інтересів: практичне застосування інноваційних, інтерактивних технологій при проведенні занять з економічних дисциплін у закладах фахової передвищої освіти.

✉ sarnavska.liudmyla@tnu.edu.ua

УДК 37.013.2

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-137-145>

ДІАЛЕКТИЧНА ЄДНІСТЬ КОУЧИНГУ ТА ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАПОРУКА ЯКІСНОГО НАВЧАННЯ (на прикладі ВСП «Київський фаховий коледж міського господарства Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського»)

Анотація. Освіта, як одна з найважливіших складових суспільства, з одного боку, залежить від процесів, що відбуваються в ньому, повинна швидко реагувати та відповідати стану науково-технічного прогресу, тенденціям розвитку економічної сфери країни, з іншого, безумовно, – впливає на всі процеси і сторони життя, оскільки готує фахівців, розвиває особистість, формує певні життєві погляди. Тому особливої уваги заслуговує сучасний стан, проблеми впровадження та перспективи інновацій, зокрема цифрових технологій в освіту нашої країни.

У статті аналізується особливості коучингових та цифрових технологій, які забезпечують краще засвоєння навчального матеріалу здобувачами освіти у сучасних умовах змішаного навчання. Студентоцентрикований підхід стає головним вектором у формуванні інтегральних, загальних та спеціальних компетентностей, посилює роль здобувача фахової передвищої освіти як рівного учасника освітнього процесу – від пасивного слухача до активного, який може впливати на процес отримання знань, компетенцій і навичок, самостійно формулювати власні інтереси та потреби, забезпечуючи тим самим затребуваність на ринку праці, високу здатність до працевлаштування.

Одним із методів реалізації студентоцентрикованого підходу до викладання є застосування в практичному поєднанні коучингових технологій з різними Google-сервісами.

Детально описані певні техніки коучингу, які викладачі ВСП «Київського фахового коледжу міського господарства Таврійського національного університету» застосовують у своїй педагогічній практиці.

Ключові слова: коучинг, емоційний інтелект, «Колесо балансу», онлайн-сервіси Studystack та Wordwall.

Постановка проблеми. Традиційні методи навчання втратили свою гостроту на сучасно-му рівні розвитку суспільства, на перший план висувуються активні форми навчання. Основне завдання впровадження активних форм – виховання особистості готової до конкуренції, самостійної у вирішенні професійних завдань. Необхідно вдосконалювати не тільки систему методів повідомлення нових знань, але й методики формування у студентів різних умінь і навичок. Тому актуальність поєднання коучингу з різними Google-сервісами спрямовані на розвиток локальної освітньої системи, відображає регіональну освітню специфіку та є предметом зацікавленості західних та українських освітян.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичною основою методології і інноваційних технологій є дослідження сучасних педагогів В. Безпалько (Безпалько, 2002), Г. Єфремова (Єфремова, 2020). Проблеми педагогічної інноватики розглядали такі вчені як О. Комар (Комар, 2018), О. Пометун (Пометун, 2006), В. Химинець (Химинець, 2007), В. Загвязинський (Загвязинський, 2006), які співвідносили поняття нового у педагогіці з такими характеристиками як прогресивне, передове, сучасне, позитивне, корисне.

Зокрема, В. Загвязинський вважає, що нове у педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувалися або ще не використовувалися, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які мають у собі прогресивне начало, що дає змогу під час зміни умов і ситуацій ефективно вирішувати завдання виховання та освіти (Загвязинський, 2006).

На думку В. Химинець, інноваційне навчання – це зорієнтована на динамічні зміни у навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості (Химинець, 2007). Варто зазначити, що особливу увагу автор приділяє суті неперервної освіти, що сприяє розвитку творчої особистості, оскільки для неї характерними є постійне підвищення кваліфікації, професійного рівня, розширення світогляду, збільшення рівня обізнаності.

Коучинг, як чинник розкриття потенціалу особистості у різноманітних галузях діяльності досліджували Т. Голві, М. Аткинсон, М. Дауні, С. Беттлі, Д. Уїтмор та ін. Як технологію в освіті розглядали зарубіжні вчені А. Браун, Дж. Джеймсон, К. Колет та вітчизняні С. Романова (Романова, 2010), О. Рудницьких (Рудницьких, 2014). Онлайн-сервіси як інструменти, що застосовуються у освітньому процесі закладів фахової передвищої освіти, розглянуто у наукових публікаціях таких вчених: В. Биков (Биков, 2014), О. Спірін (Спірін, 2013), Н. Юдіна (Юдіна, 2019) та ін

Мета статті полягає у вивченні потенціалу застосування коучингових технологій у поєднанні з Google-сервісами, як новітньої, розвивальної, інтерактивної технології в процесі розвитку професійних компетентностей сучасного здобувача освіти, активізації пізнавальної мотивації, спонуканні до самонавчання та засобу підвищення ефективності педагогічного процесу в цілому.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Війна зробила виклики кожному з нас, як в особистому житті, так і професійній сфері. Перед викладачами закладів фахової передвищої освіти постала велика кількість невирішених питань, які стосуються якості навчання в умовах війни, пошуку нових форм та методів проведення онлайн занять, стабілізації психоемоційного стану як самого здобувача освіти, так і викладача.

Для вирішення окресленого кола питань, існуючі підходи, коли викладач вирішував, що «потрібно» здобувачеві освіти, яким саме формам і методам навчання і викладання віддавати перевагу – наразі не актуальні. На сьогодні, практичне застосування студентоцентрованого підходу стає головним вектором у формуванні інтегральних, загальних та спеціальних компетентностей, посилює роль здобувача фахової передвищої освіти як рівного учасника освітнього процесу – від пасивного слухача до активного, який може впливати на процес отримання знань, компетенцій і навичок, самостійно формулювати власні інтереси та потреби, забезпечуючи тим самим затребуваність на ринку праці, високу здатність до працевлаштування.

Одним із методів реалізації студентоцентрованого підходу до викладання є застосування в практичному поєднанні коучингових технологій з різними Google-сервісами.

На думку одного із засновників коучингу Т. Голлві (Голлві, 1974), коучинг – методика розкриття потенціалу особистості для максимізації власної продуктивності та ефективності. Коучинг більше допомагає здобувачу освіти навчатися, ніж учити. Це не тільки техніка, яка застосовується в певних обставинах. Це метод управління, метод взаємодії з людьми, спосіб мислення особистості.

Отже, освітній коучинг – це мистецтво створення за допомогою бесіди й поведінки, середовища, яке полегшує рух здобувача освіти до бажаних цілей так, щоб це приносило задоволення і результат. Викладач перетворюється з звичайного доповідача на психолога і мотиватора, який стоїть на одному рівні зі своїм підопічним. Завдання викладача-коуча – показати здобувачу освіти його шлях до досягнення певної мети за допомогою вміння самостійно мислити, аналізувати, робити висновки з конкретно поставленої тематики.

Викладачі економіко-аналітичного циклу ВСП «Київського фахового коледжу міського господарства Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського» під час проведення своїх занять широко застосовують різні методи коучингу. Для успішної реалізації останніх на занятті створюється довірча атмосфера, викладач демонструє активне слухання, повністю концентрується на висловлюваннях здобувачів освіти, після чого резюмує бесіду. Уміння активно слухати – це важлива навичка, якої так не вистачає багатьом викладачам.

Окрім активного слухання, викладачі використовують свій емоційний інтелект для встановлення контакту зі здобувачами освіти.

Емоційний інтелект – це вміння дати раду своїм і чужим емоціям: точно зрозуміти, оцінити і виразити їх.

Вперше емоційний інтелект описали американські психологи Д. Карузо, П. Саловей і Дж. Майер і виділили його основні чотири напрямки:

- як ми оцінюємо та виражаємо емоції;
- що про них знаємо;
- як ними керуємо;
- як на їх основі приймаємо рішення.

Викладачі коледжу внесли емоційний інтелект до списку технік коучингу, тому що через емпатію можна краще зрозуміти особисті бар'єри здобувачів освіти, які заважають їм розвиватися, засвоювати нові знання і навички. Завдяки цьому викладач-коуч розробляє стратегію роботи з кожною окремою групою здобувачів освіти.

Необхідно зазначити, що викладач під час проведення занять у різних форматах повинен бути «емоційно чистим» і «емоційно стабільним», що забезпечить більшу ефективність засвоєння навчального матеріалу здобувачами фахової передвищої освіти. Перед початком заняття викладачу для стабілізації емоційного стану можна зробити різні дихальні вправи, озвучити вголос емоцію, яку переважає в цей момент, не уникати емоції, а управляти нею.

Для стабілізації емоційного стану здобувачів освіти (особливо це стосується здобувачів I і II курсу) на початку онлайн заняття протягом 3 хвилин проводять нейрогімнастику та просять озвучити емоції, які вони відчувають. Нейрогімнастика дозволяє активізувати праву і ліву півкулі головного мозку, зняти м'язову напругу і переключити увагу слухачів з їх буденних справ та переживань на викладача та тему заняття. Озвучені емоції дають змогу викладачу зрозуміти настрої здобувачів освіти і відповідно будувати заняття.

Наступним елементом у коучинговій методиці є розмова мовою здобувача освіти. Як показує практика, здобувачі освіти краще засвоюють матеріал, коли він подається простими, буденними словами та фразами, із застосуванням молодіжного сленгу. При цьому враховується темп і тональність розповіді.

Після налагодження емоційного контакту зі здобувачами освіти викладачі економіко-аналітичного циклу практикують «Колесо балансу».

Професором з університету Канади, Біллом Рейном, була запропонована методика, яка використовується в психології, але її вдало адаптували до освітнього процесу. «Колесо балансу» – це

корекційний проєкт, який дає можливість здобувачу освіти зрозуміти вектор руху. Його варто використовувати на початку заняття, коли формуємо мету і наприкінці, коли формуємо кінцевий результат. У кожному сегменті викладач прописує терміни пов'язані з темою заняття, здобувачі освіти мають оцінити свій рівень знань за кожним терміном і поставити на шкалі відповідну оцінку. Потім отримані точки з'єднують лініями, отримуючи певну замкнену фігуру неправильної форми. Розглянувши тему, в кінці заняття, викладач просить знову оцінити рівень знань за пропонованими поняттями, поставивши відповідну точку на шкалі. Викладач, об'єднавши нові точки, отримує і демонструє здобувачам освіти наступну фігуру, яка буде відрізнятися від попередньої, і нагадувати колесо.

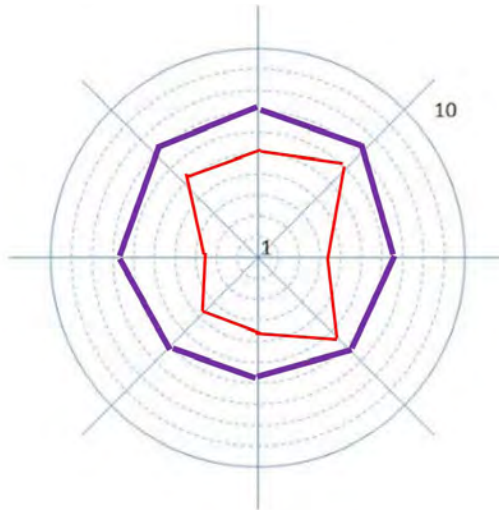


Рис. 1.1. Колесо балансу

Побудова колеса дає можливість наглядно кожному здобувачу освіти визначити свої знання та прогалини в теоретичній підготовці. Викладач як коуч-наставник допомагає вирівняти ці прогалини і колесо може рухатися вперед. Саме такий підхід дозволяє залучити кожного здобувача освіти до участі в on-line занятті, відчути цінність своїх знань, а також мотивувати його до навчання.

Цінність колеса в освітньому процесі дозволяє здобувачу освіти вивчати себе в освітньому процесі, не бути пасивним слухачем, а вчитися формулювати і висловлювати одним словом свою думку, зрозуміти, що всі раніше отримані знання, вони знадобляться і потім, нести відповідальність за свої знання, вчинки і дії, починати розуміти, що не подобається в своєму навчанні і житті та окреслювати кроки вперед до мети.

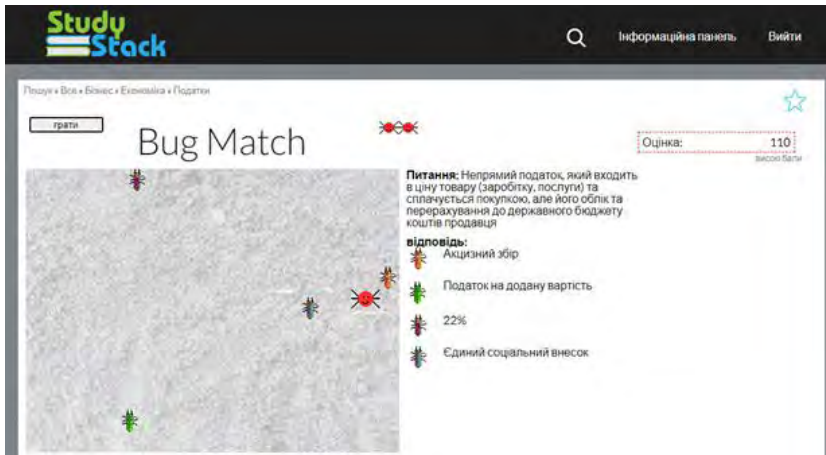
Доречним під час проведення такого on-line заняття є зняття втоми та психологічної напруги шляхом перемикання уваги на інші види робіт. Для цього варто застосувати онлайн-сервіси та Google-інструменти для створення інтерактивних вікторин чи ігор.

Дидактичні ігри та вікторини сприяють взаємозв'язку між навчанням і застосуванням знань на практиці. Педагогічно правильно організована гра дозволяє здобувачам освіти досягти їх самоствердження, активності та вільності дій.

Використання на заняттях дидактичних ігор та дидактичного матеріалу робить процес навчання цікавим, створює у здобувачів освіти бадьорий настрій, полегшує засвоєння навчального матеріалу. Різноманітні ігрові дії, за допомогою яких розв'язується те чи інше розумове завдання, підтримують і посилюють інтерес до навчання.

У дидактичних іграх здобувачі освіти спостерігають, порівнюють, класифікують предмети за певними ознаками; виконують аналіз, синтез; абстрагуються від несуттєвих ознак; роблять узагальнення.

Study Stack <http://www.studystack.com> – це безкоштовний онлайн-сервіс для створення дидактичних матеріалів до занять. Викладач створює комплект питань і відповідей та отримує кілька варіантів для генерації дидактичних матеріалів в ігровій формі. Готові роботи легко можна вмонтувати на сторінки сайтів, блогів, поділитися інформацією в соціальних мережах. Для початку роботи необхідно зареєструватися. Сервіс підтримує кирилицю. Окрім власних продуктів, є можливість скористатися колекцією робіт, створених педагогами світу.



Wordwall зручний онлайн-сервіс використовують для створення інтерактивних вправ і матеріалів для роздрукування (наочності). Більшість шаблонів доступні в інтерактивному вигляді, а також у версії для друку.

Інтерактивні вправи можна відтворювати на будь-якому веб-пристрої, наприклад, комп'ютері, планшеті, телефоні чи інтерактивній дошці. Здобувачі освіти можуть відтворювати їх самостійно.

Наочні матеріали можна роздрукувати з сайту або завантажити у вигляді файлу PDF. Їх можна використовувати як додаток до інтерактивної вправи або як окрему вправу.

Вправи створюються за допомогою шаблонів. Ці шаблони включають знайомі класичні формати, такі як вікторина і кросворд. Для наочності представлено елемент вікторини на рис. 1.2.

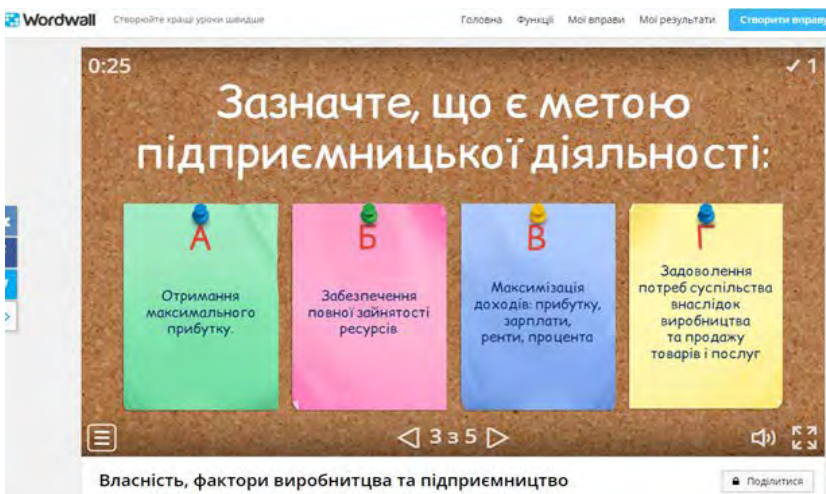


Рис. 1.2. Вікторина за допомогою онлайн сервісу Wordwall

Також є аркадні ігри, наприклад, погоня в лабіринті і літак, а ще інструмент для управління класом (план-розміщення кожного студента).

Інтерактивні вправи можуть мати різні теми. Кожна тема змінює вигляд вправи, використовуючи різну графіку, шрифти та звуки.

Також є додаткові можливості встановлення таймера або редагування гри тощо.

У цій статті зазначені тільки деякі інструменти практичного впровадження дистанційних технологій в освітній процес ВСП «Київського фахового коледжу міського господарства Таврійського національного університету ім. В.І. Вернадського».

Висновки. Сьогоднішня війна в Україні та криза, спричинена небезпечним вірусом, впливає на соціальні інституції у всьому світі. Наразі масштаби та точний характер цих змін усе ще залишаються невідомими.

Активне застосування викладачами ВСП «Київського фахового коледжу міського господарства Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського» певних інструментів коучингових технологій в освітньому процесі дає можливість налагодити психоемоційний контакт між викладачем та здобувачем освіти. Ця взаємодія доповнюється широким спектром Google – сервісів і як результат якісний показник навчання та відсоток відвідування онлайн занять серед здобувачів освіти зростає. Також про рівень задоволеності здобувачами освіти навчальним процесом свідчить систематичний моніторинг якості освітніх послуг.

У цій статті зазначені тільки деякі інструменти практичного впровадження дистанційних технологій в освітній процес. Що дійсно важливо, так це те, що завдяки онлайн-освіті здобувачі освіти можуть ефективно, зручно і достатньо дешево навчатися. А зараз онлайн-заняття іноді стають єдиною можливою формою навчання. Тому важливо пристосовуватися, опанувати нові способи викладання, щоб забезпечити безперервність та ефективність освітнього процесу.

Використані джерела

- Безпалко, О. В. (2002) *Спілкуємось та діємо: навчально-методичний посібник*. Київ: Навчальна книга.
- Биков, В.Ю. (2014) Відкриті web-орієнтовані системи моніторингу впровадження результатів науковопедагогічних досліджень. Теорія і практика управління соціальними системами, 1, С. 3–25.
- Грицук, О.В., Грицук, Ю.В. (2018). Психологічні аспекти використання мультимедійних технологій в закладах вищої освіти. *Innowacje i technologie informacyjne w edukacji / Innovates and information technologies in education. (Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology. Monograph 18)*. 157–171.
- Грицук О. В., Грицук Ю. В. (18 травня 2016 року). Проблема навчальної мотивації студентів дистанційної форми навчання. *Освітні тенденції розвитку сучасної вищої школи: проблеми методології навчання: Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції*. 75–77.
- Економічна гра. (2022). <https://www.studystack.com/bugmatch-3716972>
- Єфімова, О., Жицька, С. (2017) Коучинг як складова особистісно-орієнтованого навчання у професійній підготовці студентів вищих навчальних закладів. *Науковий огляд*. 4 (36). 103–112.
- Єфремова, Г. (2020) *Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі: колективна монографія*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Каштан, Н. Б. (2016) Використання хмарних технологій в освітньому процесі сучасного навчального закладу. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 13 (2). 135–137.
- Комар, О. А. (2018) Інтерактивні технології у системі підготовки майбутнього вчителя. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір: Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю* (31 травня – 1 червня 2018 року). Луцьк: ФОП Покора І. О., 172–174.
- Нежинська, О. (2017) *Основи коучингу: навчальний посібник*. Київ; Харків: ТОВ «ДІСА ПЛЮС».
- Онлайн сервіс Study Stack. (2022). <http://www.studystack.com>

- Он-лайн сервіс Wordwall (2022). «Створюйте кращі уроки швидше» https://www.google.com/url?sa=t&rcct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwix16GfisnwAhVDw4sKHUdGD4YQFJA AegQIAhAE&url=https%3A%2F%2Fwordwall.net%2Fru&usq=A0vVaw1PZLd_MSWryFLkn-TYBeww.
- Поберезьська, Г. (2017) Коучинг як педагогічна технологія студентоцентричного навчання у ВНЗ. *Педагогіка професійної освіти*. 4 (58). 100–118.
- Пометун, О. І. (2006) Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково- методичний посібник Київ: А.С.К.
- Романова, С.М. (2010) Коучінг як нова технологія в професійній освіті. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія: Педагогіка. Психологія. 3. 83–86.
- Рудницьких, О.В. (2014) Коучінг як інтерактивна технологія в освіті. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія: Педагогіка і психологія. 2(8). 173–176.
- Спірін, О.М. (2013) Інформаційні технології і засоби навчання. 1 (33). <http://journal.iitta.gov.ua>
- Химинець, В. В. (2007) Інноваційна освітня діяльність. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗПППО.
- Шевчук, С., Шевчук, О. (2016) Коучинг як метод навчання студентів у контексті реформування вищої освіти України. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія: Педагогіка. Т. 269. Вип. 257. 62–65.
- Collett K. and others. (2012) The role of coaching in vocational education and training. City And Guilds (Centre For Skills Development); Alan Brown, University of Warwick; Liz Browne, Oxford Brookes University; Kathleen Collett, City & Guilds Centre for Skills Development; Chris Devereux, Institute of Education; Jill Jameson, University of Greenwich, Centre for the Use of Research and Eviden. London, 2012.
- Gallwey, W. (1974). Timothy. The Inner Game of Tennis. New York: Random House.
- Yudina, N. (2019). Time as Economic Value of Information Society. Scientific Challenges: Collection of Materials of the Multidisciplinary Scientific and Practical Conference on the occasion of World Science Day for Peace and Development, Kyiv, November 29, 2019.

References

- Bezpal'ko, O. V. (2002) Spilkuyemos` ta diyemo: navchal`no-metody`chny`j posibny`k. Ky`yiv: Navchal`na kny`ga. (in Ukrainian).
- By`kov, V. Yu. (2014) Vidkry`ti web-orijentovani sy`stemy` monitory`ngu vprovadzheniya rezul`tativ naukovopedagogichny`x doslidzhen`. Teoriya i prakty`ka upravlinnya social`ny`my` sy`stemamy`, 1, S. 3–25. (in Ukrainian).
- Gry`czuk, O.V., Gry`czuk, Yu.V. (2018). Psy`xologichni aspekty` vy`kory`stannya mul`ty`medijny`x tehnologij v zakladax vy`shhoyi osvity`. Innowacje i technologie informacyjne w edukacji / Innovates and information technologies in education. (Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology. Monograph 18). 157–171. (in Ukrainian).
- Gry`czuk O.V., Gry`czuk Yu.V. (18 travnya 2016 roku). Problema navchal`noyi moty`vaciyi studentiv dy`stancijnoyi formy` navchannya. Osvitni tendenciyi rozvy`tku suchasnoyi vy`shhoyi shkoly`: problemy` metodologiyi navchannya: Zbirny`k materialiv Vseukrayins`koyi nauково-metody`chnoyi Internet-konferenciyi. 75–77. (in Ukrainian).
- Ekonomichna gra. (2022). <https://www.studystack.com/bugmatch-3716972> (in Ukrainian).
- Yefimova, O., Zhy`cz`ka, S. (2017) Kouchy`ng yak skladova osoby`stisno-orijentovanogo navchannya u profesijnij pidgotovci studentiv vy`shhy`x navchal`ny`x zakladiv. Naukovy`j oglyad. 4 (36). 103–112. (in Ukrainian).
- Yefremova, G. (2020) Innovacijni tehnologiyi v suchasnomu osvitn`omu prostori: kolekty`vna monografiya. Sumy`: Vy`d-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka. (in Ukrainian).
- Kashtan, N. B. (2016) Vy`kory`stannya xmarny`x tehnologij v osvitn`omu procesi suchasnoho navchal`nogo zakladu. Onovlennya zmistu, form ta metodiv navchannya i vy`xovannya v zakladax osvity`. 13 (2). 135–137. (in Ukrainian).
- Komar, O. A. (2018) Interakty`vni tehnologiyi u sy`stemi pidgotovky` majbutn`ogo vchy`telya. Aktual`ni problemy` pedagogichnoyi osvity`: yevropejs`ky`j i nacional`ny`j vy`mir: Materialy` III Vseukrayins`koyi nauково-

- prakty`chnoyi konferenciyi z mizhnarodnoyu uchastyu (31 travnya – 1 chervnya 2018 roku). Lucz`k: FOP Pokora I. O., 172–174. (in Ukrainian).
- Nezhy`ns`ka, O. (2017) *Osnovy` kouchy`ngu: navchal`ny`j posibny`k*. Ky`yiv; Xarkiv: TOV «DISA PLYuS». (in Ukrainian).
- Onlajn servis Study Stack. (2022). <http://www.studystack.com> (in Ukrainian).
- On-lajn servis Wordwall (2022). «Stvoryujte krashhi uroky` shvy`dshe» https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwix16GfisnwAhVDw4sKHUdGD4YQFjAAegQIAhAE&url=https%3A%2F%2Fwordwall.net%2Fru&usg=AOvVaw1PZLd_MSWrYFLkn-TYBeww. (in Ukrainian).
- Poberezs`ka, G. (2017) *Kouchy`ng yak pedagogichna texnologiya studentocentry`chnogo navchannya u VNZ. Pedagogika profesijnoyi osvity`*. 4 (58). 100–118. (in Ukrainian).
- Pometun, O. I. (2006) *Suchasny`j urok. Interakty`vni texnologiyi navchannya: Naukovo- metody`chny`j posibny`k* Ky`yiv: A.S.K. (in Ukrainian).
- Romanova, S.M. (2010) *Kouching yak nova texnologiya v profesijnij osviti. Visny`k Nacional`nogo aviacijnogo universy`tetutu*. Seriya: Pedagogika. Psy`xologiya. 3. 83–86. (in Ukrainian).
- Rudny`cz`ky`x, O.V. (2014) *Kouching yak interakty`vna texnologiya v osviti. Visny`k Dnipropetrovs`kogo universy`tetutu imeni Al`freda Nobelya*. Seriya: Pedagogika i psy`xologiya. 2(8). 173–176. (in Ukrainian).
- Spirin, O.M. (2013) *Informacijni texnologiyi i zasoby` navchannya*. 1 (33). <http://journal.iitta.gov.ua> (in Ukrainian).
- Xy`my`necz`, V. V. (2007) *Innovacijna osvithna diyal`nist`*. Uzhgorod: Informacijno-vy`davny`chy`j centr ZIPP0. (in Ukrainian).
- Shevchuk, S., Shevchuk, O. (2016) *Kouchy`ng yak metod navchannya studentiv u konteksti reformuvannya vy`shhoji osvity` Ukrayiny`*. Naukovi praci Chornomors`kogo derzhavnogo universy`tetu imeni Petra Mogy`ly` kompleksu «Ky`yev0-Mogy`lyans`ka akademiya». Seriya: Pedagogika. T. 269. Vy`p. 257. 62–65. (in Ukrainian).
- Collett K. and others. (2012) *The role of coaching in vocational education and training*. City And Guilds (Centre For Skills Development): Alan Brown, University of Warwick; Liz Browne, Oxford Brookes University; Kathleen Collett, City & Guilds Centre for Skills Development; Chris Devereux, Institute of Education; Jill Jameson, University of Greenwich, Centre for the Use of Research and Eviden. London, 2012. (in English).
- Gallwey, W. (1974). *Timothy. The Inner Game of Tennis*. New York: Random House. (in English).
- Yudina, N. (2019). *Time as Economic Value of Information Society. Scientific Challenges: Collection of Materials of the Multidisciplinary Scientific and Practical Conference on the occasion of World Science Day for Peace and Development, Kyiv, November 29, 2019*. (in English).

Ludmyla Sarnavska, teacher of the highest category, teacher-methodist of VSP “Kyiv Professional College of Urban Management of V.I. Vernadskyi Taurida National University”

Research interests: practical application of innovative, interactive technologies in teaching economic disciplines in institutions of professional pre-higher education.

THE DIALECTICAL UNITY OF COACHING AND DIGITAL TECHNOLOGIES AS A GUARANTEE OF QUALITY EDUCATION (on the example of VSP “Kyiv Professional College of Urban Management of V.I. Vernadskyi Taurida National University”)

Abstract. Education, as one of the most important components of society, on the one hand, depends on the processes taking place in it, must respond quickly and correspond to the state of scientific and technical progress, the trends of the country’s economic development, on the other hand, it certainly affects all processes and aspects of life, as it prepares specialists, develops personality, and forms certain views on life. Therefore, the current state, problems of implementation and prospects of innovations, in particular digital technologies in the education of our country, deserve special attention.

The article analyzes the peculiarities of coaching and digital technologies, which ensure better assimilation of educational material by students in modern conditions of mixed education. The student-



centered approach becomes the main vector in the formation of integral, general and special competences, strengthens the role of the acquirer of professional preliminary higher education as an equal participant in the educational process – from a passive listener to an active one who can influence the process of acquiring knowledge, competences and skills, independently formulating their own interests and needs, thereby ensuring demand on the labor market, high employability.

One of the methods of implementing a student-centered approach to teaching is the practical combination of coaching technologies with various Google services.

Certain coaching techniques are described in detail, which the teachers of the VSP «Kyiv Professional College of Urban Economy of the Taurida National University» use in their pedagogical practice.

Keywords: coaching, emotional intelligence, «Balance wheel», online services Studystack and Wordwall.



Леонід Оршанський – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологічної та професійної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.
Коло наукових інтересів: методологія організації освітнього процесу у педагогічних ЗВО; теорія і практика технологічної та професійної освіти; методика інноваційного навчання технологій.

✉ orshanskilv@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0001-9197-2953>



Ярослав Матвісів – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри технологічної та професійної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Коло наукових інтересів: теорія і методика інженерно-графічної підготовки вчителів трудового навчання та технологій.

✉ yaroslavmatvisiv@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0001-2194-4962>



Володимир Ясеницький – аспірант кафедри технологічної та професійної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.
Коло наукових інтересів: теорії творчості, методика навчання художньому проектуванню та конструюванню, професійна підготовка вчителів технологій.

✉ v.yasenitskyi@dspu.edu.ua

🆔 <https://orcid.org/0000-0001-3674-5851>



Володимир Урсу – магістр кафедри технологічної та професійної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Коло наукових інтересів: конструювання і моделювання технічних об'єктів, методика навчання технологій учнів старшої школи.

✉ volodymyr.ursu@dspu.edu.ua

🆔 <https://orcid.org/0000-0001-2174-3898>

УДК 378.011.3–051:62

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-147-155>

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТОРСЬКО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. У статті актуалізовано проблему формування конструкторсько-технологічної компетенції майбутніх учителів технологій у процесі професійної підготовки. Визначено, що конструкторсько-технологічна компетенція є інтегрованою цілісністю політехнічних знань й умінь виконувати вимірювальні, розрахункові, монтажні та технологічні операції, а також проєктувати, конструювати і моделювати технічні об'єкти, планувати технологічні процеси, розвивати самостійність, техніко-технологічне мислення, інтерес до техніки та здібності до розв'язання творчих технічних задач. Визначена структура конструкторсько-технологічної компетенції, яка містить такі компоненти: 1) конструктивні знання, вміння і навички підбору готової навчальної інформації (тексти, ілюстрації, схеми, таблиці тощо), створення різних варіантів наочних посібників, контрольних текстів, опорних конспектів тощо, а також дидактично обґрунтованого добору методів і прийомів навчання, спеціальних цифрових засобів для організації навчальних занять; 2) графічні знання, вміння і навички оформлення креслень відповідно до вимог ЄСКД, у тому числі за допомогою цифрових засобів; 3) конструкторсько-технологічні знання, вміння і навички розробки креслень деталей технічних об'єктів відповідно до вимог ЄСКД й з урахуванням властивостей матеріалів, способів обробки, особливостей технологічного процесу тощо.

Теоретично обґрунтована структурно-функціональна модель формування конструкторсько-технологічної компетенції вчителя технологій, який не лише володіє теоретичними знаннями і практичними вміннями, а й здатний до творчої конструкторсько-технологічної діяльності, її аналізу, коригування та поширення як освітньої технології у закладі загальної середньої освіти. Перевірена якість структурно-функціональної моделі формування конструкторсько-технологічної компетенції вчителя технологій: проведено педагогічний експеримент з її апробації, експертна оцінка та коригування, ухвалення рішення про використання у масовій практиці.

Ключові слова: конструкторсько-технологічна компетенція, майбутні учителі технологій, освітній процес, структурно-функціональна модель.

Постановка проблеми. Підвищення вимог до підготовки сучасних фахівців, які невдовзі відбудовуватимуть промисловий потенціал України, спричиняє зростання ролі вчителів технологій та їхньої відповідальності за якісну підготовку молодого покоління випускників закладів загальної середньої освіти. Рівень трудової підготовки школярів передовсім залежить від професійно-педагогічної компетентності вчителя технологій, що складається з сукупності компетенцій, до яких, з-поміж інших, належить й конструкторсько-технологічна.

Конструкторсько-технологічна компетенція вчителя технологій проявляється у проєктній, конструкторській і техніко-технологічній діяльності, для неї характерні технологічна (у сенсі технологічної освітньої галузі) та педагогічна спрямованості. Необхідність розроблення моделі формування конструкторсько-технологічної компетенції майбутніх учителів технологій зумовило актуальність нашого дослідження на науково-теоретичному рівні. На науково-методичному рівні актуальність дослідження пов'язана з тим, що в умовах модернізації освітньої галузі, досягнень науково-технічного прогресу постала можливість використовувати інноваційні технології, що дозволяють значно розширити комплекс засобів і методів навчання, які сприятимуть інтенсифікації освітнього процесу загалом, і зокрема – формуванню конструкторсько-технологічної компетенції на достатньо високому рівні. Однак наразі в педагогічних закладах вищої освіти використовуються

здебільшого традиційні форми, методи і засоби навчання, які недостатньою мірою забезпечують необхідний рівень сформованості конструкторсько-технологічної компетенції вчителів технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі формування професійної компетентності майбутніх учителів трудового навчання та технологій значну увагу приділяють такі вітчизняні дослідники: О. Авраменко, Д. Кільдеров, М. Корець, М. Курач, І. Нищак, Л. Оршанський, В. Сидоренко, В. Стешенко, О. Торубара, А. Цина, Л. Чистякова та ін., які у своїх наукових і методичних працях торкаються різних аспектів формування конструкторсько-технологічної компетенції студентів. Однак, на жаль, загалом процес формування цього виду компетенції досліджено недостатньо глибоко. Окремі аспекти формування художньо-проектної, конструкторської і технологічної компетенцій майбутніх учителів технологій були предметом дослідження М. Корця (Корець, 2002), М. Курача (Курач, 2016), В. Курок (Курок, 2012), І. Нищака (Нищак, 2016), але все ж підготовка до відповідних видів діяльності студентів має свою специфіку, тому процес формування досліджуваної компетенції має свої особливості. Аналіз результатів наукових досліджень підтвердив необхідність створення моделі формування конструкторсько-технологічної компетенції вчителя технологій, який не лише володіє теоретичними знаннями і практичними вміннями, а й здатний до творчої конструкторсько-технологічної діяльності, її аналізу, коригування та поширення як освітньої технології у закладі загальної середньої освіти.

Метою дослідження є створення, теоретичне обґрунтування та перевірка ефективності моделі формування конструкторсько-технологічної компетенції вчителя технологій у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Категорія «конструкторсько-технологічна компетенція» нами трактується з погляду педагогічних наук і технічних наук, оскільки такі конструкти, як «конструювання» і «технологія» широко застосовуються саме в цих науках. Оскільки професійній діяльності вчителя технологій притаманна біпрофесійна спрямованість – технологічна та педагогічна, вважаємо, що поняття «конструкторсько-технологічна компетенція вчителя технологій» має відображати ці спрямованості. Відтак конструкторсько-технологічна компетенція вчителя технологій є інтегративною цілісністю знань й умінь, що зумовлює якість здійснення конструкторсько-технологічної діяльності педагога в технологічній та педагогічній сферах.

На думку А. Терещука, конструкторсько-технологічна підготовка учнів передбачає формування у них системи політехнічних знань й умінь виконувати вимірвальні, розрахункові, монтажні та технологічні операції, а також проєктувати, конструювати та моделювати нескладні деталі та конструкції, планувати технологічні процеси, розвивати самостійність, техніко-технологічне мислення, інтерес до техніки та здібності до розв'язання творчих технічних задач (Терещук, 2103). Крім того, аналіз Державного стандарту базової середньої освіти (ДСТУ БСО, 2020), шкільних програм технологічної освітньої галузі (Програма навчання технологій, 2017; Програма трудового навчання, 2017), а також модельних навчальних програм (2022 р.) засвідчив, що їх структурна побудова, логіка і зміст спрямовані на організацію процесу формування в учнів певної системи розумових і практичних дій, необхідних для планування та здійснення своєї діяльності при розробці творчих навчальних проєктів.

Дослідницею В. Курок професійна діяльність інженера-конструктора схарактеризована на основі аналізу стадій розроблення технічного об'єкту, а інженера-технолога – при проєктуванні технологічного процесу його виготовлення, що дозволило їй виділити зміст знань й умінь, необхідних для реалізації повноцінної конструкторсько-технологічної діяльності вчителя технологій (Курок, 2012).

Вивчаючи особливості конструкторсько-технологічної діяльності вчителя технологій, І. Нищак дійшов висновку, що вона містить три важливі компоненти: освітній, пізнавальний і творчий. Освітній компонент передбачає створення вчителем умов для формування у школярів конструкторсько-технологічних знань й умінь, пізнавальний – спрямований на розв'язання учнями репродуктивних завдань конструкторсько-технологічного змісту і характеру, творчий – передбачає навчання розв'язуванню завдань творчого характеру з високим рівнем конструктивних новацій (Нищак, 2016).

Порівняння змісту цих трьох видів конструкторсько-технологічної діяльності (школярів, інженерів і вчителів технологій) дозволив нам виділити сукупність конструкторсько-технологічних знань і вмінь майбутніх учителів технологій, які складають теоретико-практичне підґрунтя формування конструкторсько-технологічної компетенції: 1) основні поняття та визначення у технології машинобудування; 2) методи обробки типових деталей машин і технології їх виготовлення; 3) послідовність проектування технологічних процесів механічної обробки та зміст етапів проектування; 4) основні засади конструювання; 5) правила конструювання різних деталей та їх з'єднань; 6) методику конструювання деталей машин і верстатних пристроїв.

Учений-педагог С. Ящук у своєму дослідженні виділяє такі компоненти конструкторсько-технологічної компетентності вчителя технологій – графічні, технологічні та конструкторські знання, що забезпечують успішність здійснення ним професійної діяльності (Ящук, 2015). На відміну С. Ящука, ми пропонуємо додати в структуру конструкторсько-технологічної компетенції крім знань, такі компоненти:

1) конструктивні знання, вміння і навички підбору готової навчальної інформації (тексти, ілюстрації, схеми, таблиці тощо), створення різних варіантів навчальної інформації, наочних дидактичних посібників, конспектів лекцій, контрольних текстів, опорних конспектів тощо, а також дидактично обґрунтованого добору методів і прийомів навчання, спеціальних цифрових засобів для організації навчальних занять;

2) графічні знання, уміння і навички створення наочних засобів навчання на високому естетичному рівні, оформлення креслень відповідно до вимог ЄСКД, у тому числі за допомогою цифрових засобів і пристроїв;

3) конструкторсько-технологічні знання, вміння і навички розробки креслень деталей технічних об'єктів відповідно до вимог Єдиної системи конструкторської документації (ДСТУ 2.104–2006) з урахуванням властивостей матеріалів, способів обробки тощо.

Для того, щоб визначити місце конструкторсько-технологічної компетенції в складі професійної компетентності вчителя технологій, нами розроблено узагальнену структуру, яка є сукупністю психолого-педагогічної, професійної (спеціальної) компетентностей та ключових компетенцій (див. рис. 1).



Рис. 1. Узагальнена структура компетентності вчителя технологій

При цьому конструкторсько-технологічну компетенцію відносимо як до психолого-педагогічної, так і професійної компетентності одночасно. *Психолого-педагогічну компетентність* трактуємо як сукупність психолого-педагогічних знань й умінь, що зумовлюють успішність розв'язання широкого кола педагогічних завдань. *Професійна (спеціальна) компетентність* передбачає самостійне виконання конкретних видів професійної діяльності, вміння розв'язувати типові професійні завдання й оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно набувати нових знань і умінь за спеціальністю, здатність до планування виробничих процесів та ін. *Ключові компетенції* – це компетенції, необхідні для життя й успішної професійно-педагогічної діяльності вчителя технологій, в основі яких покладено п'ять компетенцій, запропонованих Радою Європи (Про основні компетенції, 2006).

Процес формування конструкторсько-технологічної компетенції повинен здійснюватися комплексно, з використанням змісту усіх професійно орієнтованих дисциплін, адже її компоненти неможливо сформувати в межах лише однієї чи двох дисциплін. Відтак рівень сформованості цієї компетенції напряму залежить від кожної професійно орієнтованої дисципліни, що належать до циклу психолого-педагогічної та спеціальної підготовки. Однак доводиться констатувати, що не всі дисципліни повною мірою впливають на формування конструкторсько-технологічної компетенції, тому що в ході їх викладання використовуються в основному традиційні методи та засоби, що не сприяють інтенсифікації освітнього процесу.

Досягнення високого рівня сформованості конструкторсько-технологічної компетенції майбутніх учителів технологій може бути здійснено лише при побудові освітнього процесу як цілісної системи, під якою прийнято розуміти деяке ціле, що складається із взаємозалежних між собою елементів (компонентів), причому «закони, принципи чи порядок зв'язку цих елементів утворюють внутрішню структуру системи, а характер взаємодії з навколишніми умовами забезпечує її успішне функціонування» (Грузіна, Кінас, 2021, с. 9).

Із системним підходом до об'єкта дослідження тісно пов'язаний метод моделювання. Моделювання дозволяє глибше з'ясувати сутність об'єкта дослідження. Основним поняттям методу моделювання у педагогічній науці є модель – «подумки або матеріально реалізована система, яка відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт» (Осадчий, 2016, с. 60). Моделюючи систему формування конструкторсько-технологічної компетенції вчителя технологій, ми спиралися на низку основних принципів педагогічного моделювання, запропонованих Р. Мартиновою та С. Боднар, зокрема: 1) врахування повноти інформації про організаційний, змістовий і процесуальний блоки, що розробляються у процесі навчання; 2) врахування адекватності розробленої моделі практиці навчальної діяльності; 3) створення моделі-матриці процесу навчання з її незмінними й інваріантними складовими (перші гарантують її науково обґрунтовану ефективність, а другі – різноманіття її форм для різних навчальних предметів); 4) системності у структурі процесу навчання через незмінність його ланок і форми їх взаємозв'язку, а також використання встановленої форми планування змісту кожної ланки; 5) цілісності процесу навчання через взаємозв'язок не тільки всіх його складових – організаційної, змістовної і процесуальної, а й елементів усередині кожної з них; 6) динаміки процесу навчання у всіх його блоках і складових їх ланках; 7) безперервності процесу навчання через право вивчення нового матеріалу за умови повного засвоєння попереднього і тим самим забезпечення можливості подолання суперечностей між наявними знаннями і потребами в нових, набутих на основі розвинутої рефлексивної активності; 8) стабільності процесу навчання через недопущення його біфуркації діями, що призводять до хаосу в установленому педагогічному порядку (Мартинова, Боднар, 2001, с. 51–52).

Умовно процес моделювання ми поділили на три етапи. Перший етап педагогічного моделювання передбачав аналіз системи формування конструкторсько-технологічної компетенції вчителя технологій у процесі його професійної підготовки. Зокрема нами були виконані такі дії: 1) виокремлення системи з освітнього середовища педагогічного закладу вищої освіти; 2) представлення системи у вигляді сукупності елементів; 3) послідовний огляд кожного елемента пе-

дагогічної системи; 4) змістовний синтез понятійної моделі. При цьому синтез понятійної моделі будувався на основі аналізу й узагальнення знань про систему формування професійних компетентностей вчителя технологій, передбачав вивчення теоретичної і методичної літератури, спостереження за реальним освітнім процесом на кафедрі технологічної та професійної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка та визначення його освітнього потенціалу в формуванні конструкторсько-технологічної компетенції студентів. На другому етапі було проведено трансформацію понятійної моделі у структурно-функціональну модель. На цьому етапі моделювання було визначено основні структурні одиниці та складові процесу формування конструкторсько-технологічної компетенції вчителя технологій, встановлено їх ієрархічне співвідношення, виявлено сукупність зв'язків між елементами системи та характером їхньої взаємодії. На третьому етапі перевірялася якість структурно-функціональної моделі формування конструкторсько-технологічної компетенції вчителя технологій: було проведено педагогічний експеримент з її апробації, експертна оцінка та коригування, ухвалення рішення про використання досліджуваної моделі у масовій практиці.

Ураховуючи вище зазначене, нами створено структурно-функціональну модель формування конструкторсько-технологічної компетенції вчителя технологій у процесі професійної підготовки, яка складається з взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів: мети, завдань, принципів, змісту, традиційних й інноваційних організаційних форм, методів і засобів, що широко використовуються у педагогічних закладах вищої освіти (див. рис. 2).

Імпульс функціонуванню системи формування конструкторсько-технологічної компетенції студентів, що здобувають вищу педагогічну освіту за спеціальністю 014 Середня освіта «Трудове навчання та технології», дає соціальне замовлення на фахівців, які здійснюватимуть соціальні й освітні функції в Новій українській школі. Соціальне замовлення визначає мету вищої педагогічної освіти – ідеальний образ вчителя технологій, який, своєю чергою, впливає на процес відбору та структурування змісту його професійної підготовки. Центральне місце у системі займає студент, який не об'єктом педагогічного впливу, а активним суб'єктом, рівноправним учасником освітнього процесу. У зв'язку з цим, стосовно нашого дослідження, метою є вдосконалення системи формування конструкторсько-технологічної компетенції майбутніх учителів технологій у процесі професійної підготовки.

Мета, закладена у структурно-функціональну модель, конкретизована через такі завдання: 1) озброєння майбутніх учителів технологій конструкторсько-технологічними знаннями, вміннями та навичками; 2) формування у майбутніх учителів технологій потреби та готовності до самовдосконалення в галузі конструкторсько-технологічної діяльності; 3) виховання професійно значущих особистісних якостей; 4) стимулювання пізнавальної активності студентів і формування потреби у самоосвіті.

В основу організації структурно-функціональної моделі покладено такі принципи: цілісності; системності; компетентнісного підходу до навчання; переходу від навчальної діяльності студента до професійної діяльності на посаді вчителя технологій; спрямованості змісту вищої педагогічної освіти на майбутню професійну діяльність; єдності контролю та самоконтролю процесу формування конструкторсько-технологічної компетенції під час професійної підготовки тощо. Аналіз критеріїв ефективності професійної підготовки вчителя технологій, запропонованих Л. Оршанським (Оршанський, 2008), дозволив виділити такі ключові компоненти конструкторсько-технологічної компетенції, як: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та творчий.

У змісті процесу формування конструкторсько-технологічної компетенції вчителів технологій нами було виділено три основні напрями: 1) теоретичний напрям діяльності з формування конструкторсько-технологічної компетенції, спрямований на оволодіння студентами психолого-педагогічними, проектними, конструкторськими, техніко-технологічними знаннями; 2) практичний напрям – передбачає озброєння майбутніх учителів технологій спеціальними конструкторсько-технологічними вміннями і навичками; 3) особистісний напрям – зумовлює

необхідність розвитку у студентів відповідних особистісних якостей, зокрема: спрямованість на творчість, активність, самостійність і відповідальність, технічного й економічного мислення, політехнічного світогляду.



Рис. 2. Структурно-функціональна модель формування конструкторсько-технологічної компетенції вчителя технологій у процесі професійної підготовки

Зміст конструкторсько-технологічної підготовки студентів забезпечують інваріантні та варіативні навчальні дисципліни і спецкурси. Інваріантна складова представлена такими навчальними дисциплінами: «Креслення», «Технічна механіка», «Інформатика», «Матеріалознавство та технологія конструкційних матеріалів», «Технічна творчість», «Технологічний практикум» та ін. Однак з-поміж основних причин, що ускладнюють формування конструкторсько-технологічної компетенції майбутніх учителів технологій у процесі професійної підготовки, нами було виділено такі: 1) інтегративно-міждисциплінарний характер конструкторсько-технологічної компетентності не дозволяє співвідносити його з конкретною навчальною дисципліною; 2) недостатня методична розробленість технологій реалізації процесу формування конструкторсько-технологічної компетенції. Практика показує, що вище згадані суперечності розв'язуються завдяки впровадженню спеціальних варіативних спецкурсів конструкторсько-технологічної спрямованості. Так, уведений в 2018 р. до освітньо-професійної програми підготовки вчителів технологій у Дрогобицькому державному педагогічному університеті спецкурс «Основи конструкторсько-технологічної компетенції» забезпечив засвоєння студентами понятійно-категоріального апарату, етапів, змісту конструкторсько-технологічної діяльності, підвищив науковий, політехнічний світогляд, озброїв спеціальними конструкторсько-технологічними вміннями та навичками тощо. Структура запропонованого курсу актуалізувала й узагальнила на вищому рівні конструкторсько-технологічні знання, набуті студентами при вивченні різних дисциплін професійної підготовки, суттєво урізноманітнила форми навчальної діяльності студентів, максимально наблизивши їх до професійних реалій.

Висновки. Результати проведеного у 2018–2023 рр. педагогічного експерименту підтвердили, що важливим засобом удосконалення процесу формування конструкторсько-технологічної компетенції майбутніх учителів технологій є впровадження в освітній процес

науково-обґрунтованої структурно-функціональної моделі з використанням можливостей системного, діяльнісного, компетентнісного й особистісно-орієнтованого підходів. Реалізація цього завдання стала можливою лише при доцільному використанні всіх виділених компонентів структурно-функціональної моделі формування конструкторсько-технологічної компетенції майбутніх учителів технологій.

Використані джерела

- Грузіна, І.А., Кінас, І.О., Перерва І.М. (2021) Теорія управління: навч. посіб. Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця. Державний стандарт базової середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
- Корець, М.С. (2002) Науково-технічна підготовка вчителів для освітньої галузі «Технології»: монографія. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова.
- Курач, М. С. (2016) Художньо-проектна підготовка майбутніх учителів технологій: монографія. Київ: Вид. НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2016.
- Курок, В.П. (2012) Інженерна підготовка майбутніх учителів трудового навчання: теорія і практика: монографія. Глухів: РВВ Глухівського НПУ імені О. Довженка.
- Мартінова, Р., Боднар, С. (2001) Принципи педагогічного моделювання. *Український педагогічний журнал*. З. С. 51–60.
- Нищак, І.Д. (2016) Методична система навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій: монографія. Дрогобич: РВВ ДДПУ імені Івана Франка.
- Оршанський, Л.В. (2008) Художньо-трудова підготовка вчителів трудового навчання: монографія. Дрогобич: Коло.
- Осадчий, І.Г. (2016) Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? *Народна освіта*: електронне наукове фахове видання. 1. С. 60–68.
- Про основні компетенції для навчання впродовж усього життя (2006). Рекомендація Європейського Парламенту та Ради ЄС 2006/962/ЄС. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975
- Програма для загальноосвітніх навчальних закладів: Трудове навчання. 5–9 класи (2017) / укл.: А.І. Терещук, В.В. Бурдун, С.М. Дятленко та ін. Київ: МОН України. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna/serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html>
- Терещук, А.І. (2013) Технологічна підготовка учнів старшої школи: теорія і методика: монографія. Умань: ФОП Жовтий.
- Технології 10–11 класи (рівень стандарту): навчальна програма (2017). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/tech-st-ak.pdf>
- Торубара, О.М. (2009) Інформаційні технології у професійній підготовці майбутніх вчителів трудового навчання: монографія. Чернівці: ЧДПУ.
- Ящук, С.М. (2015) Професійна підготовка магістрів технологічної освіти: теорія й методика: монографія. Умань: ФОП Жовтий.

Referens

- Hruzina, I.A., Kinas, I.O., Pererva I.M. (2021) Teoriia upravlinnia: navch. posib. Kharkiv: KhNEU im. S. Kuznetsia. (in Ukrainian).
- Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 veresnia 2020 r. № 898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (in Ukrainian).
- Korets, M.S. (2002) Naukovo-tekhnichna pidhotovka vchyteliv dlia osvitnoi haluzi «Tekhnolohii»: monohrafiia. Kyiv: NPU im. M.P. Drahomanova. (in Ukrainian).
- Kurach, M. S. (2016) Khudozhno-proektna pidhotovka maibutnikh uchyteliv tekhnolo-hii: monohrafiia. Kyiv: Vyd. NPU im. M.P. Drahomanova, 2016. (in Ukrainian).

- Kurok, V.P. (2012) *Inzhenerna pidhotovka maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia: teoriia i praktyka: monohrafiia*. Hlukhiv: RVV Hlukhivskoho NPU imeni O. Dovzhenka. (in Ukrainian).
- Martynova, R., Bodnar, S. (2001) Pryntsyipy pedahohichnoho modeliuвання. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. 3. S. 51–60. (in Ukrainian).
- Nyshchak, I.D. (2016) *Metodychna systema navchannia inzhenerno-hrafichnykh dystsyplin maibutnikh uchyteliv tekhnolohii: monohrafiia*. Drohobych: RVV DDPU imeni Ivana Franka. (in Ukrainian).
- Orshanskyi, L.V. (2008) *Khudozhno-trudova pidhotovka vchyteliv trudovoho navchannia: monohrafiia*. Drohobych: Kolo. (in Ukrainian).
- Osadchyi, I.H. (2016) *Pedahohichne modeliuвання: shcho vazhlyvo znaty pedahohu? Narodna osvita: elektronne naukove fakhove vydannia*. 1. S. 60–68. (in Ukrainian).
- Pro osnovni kompetensii dlia navchannia vprodovzh usoho zhyttia (2006). *Rekomendatsiia Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady YeS 2006/962/IeS*. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975 (in Ukrainian).
- Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv: *Trudove navchannia. 5–9 klasy (2017)* / ukl.: A.I. Tereshchuk, V.V. Burdun, S.M. Diatlenko ta in. Kyiv: MON Ukrainy. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna/serednya/navchalni-programy-5-9-klas-2017.html> (in Ukrainian).
- Tereshchuk, A.I. (2013) *Tekhnolohichna pidhotovka uchniv starshoi shkoly: teoriia i metodyka: monohrafiia*. Uman: FOP Zhovtyi. (in Ukrainian).
- Tekhnolohii 10–11 klasy (riven standartu): *navchalna prohrama (2017)*. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/tech-st-ak.pdf> (in Ukrainian).
- Torubara, O.M. (2009) *Informatsiini tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv trudovoho navchannia: monohrafiia*. Chernihiv: ChDPU. (in Ukrainian).
- Yashchuk, S.M. (2015) *Profesiina pidhotovka mahistriv tekhnolohichnoi osvity: teoriia y metodyka: monohrafiia*. Uman: FOP Zhovtyi. (in Ukrainian).

Leonid Orshanskyi, *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Technological and Professional Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine*
Research interests: *methodology of organization of the educational process in pedagogical institutions of higher education; theory and practice of technological and professional education; methodology of innovative teaching of technologies*

Yaroslav Matvisiv, *Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Teacher, Department of Technological and Professional Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine*
Research interests: *theory and methodology of engineering and graphic training of labor training and technology teachers*

Volodymyr Yasenytyskiy, *Postgraduate, Head of the Department of Technological and Professional Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine*
Research interests: *theories of creativity, methods of teaching artistic design and construction, professional training of technology teachers*

Volodymyr Ursu

Master of the Department of Technological and Professional Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

Research interests: *construction and modeling of technical objects, methods of teaching technology to high school students*

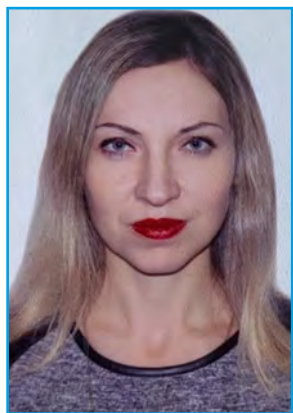
MODELING THE PROCESS OF FORMATION OF DESIGN AND TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF TECHNOLOGY TEACHERS

Abstract. The article updates the problem of forming the design and technological competence of future technology teachers in the process of professional training. It was determined that design and technological competence is the integrated integrity of polytechnic knowledge and skills to perform

measuring, calculation, assembly and technological operations, as well as to design, construct and model technical objects, plan technological processes, develop independence, technical and technological thinking, interest in techniques and ability to solve creative technical problems. The structure of design-technological competence is defined, which includes the following components: 1) constructive knowledge, skills and abilities to select ready-made educational information (texts, illustrations, diagrams, tables, etc.), create different versions of visual aids, control texts, reference notes, etc., as well as didactically justified selection of teaching methods and techniques, special digital tools for organizing training sessions; 2) graphic knowledge, skills and drawing design skills in accordance with the requirements of the European Standard for Education, including with the help of digital means; 3) design-technological knowledge, skills and abilities to develop drawings of details of technical objects in accordance with the requirements of the ESKD and taking into account the properties of materials, methods of processing, etc.

A theoretically grounded structural-functional model of the formation of design-technological competence of a technology teacher, who not only possesses theoretical knowledge and practical skills, but is also capable of creative design-technological activity, its analysis, adjustment and dissemination as an educational technology in an institution of general secondary education. The quality of the structural-functional model of the formation of the design-technological competence of the technology teacher has been verified: a pedagogical experiment was conducted to test it, expert evaluation and correction, and a decision on its use in mass practice was made.

Keywords: design-technological competence, future technology teachers, educational process, structural-functional model.



Лариса Савченко – аспірантка кафедри педагогіки, методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна.

Коло наукових інтересів: педагогічне лідерство у закладах ЗЗСО, використання методу проєктів

✉ loriks2211@gmail.com

id <https://orcid.org/0009-0000-8155-7414>

УДК 37.07.005.33

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-156-161>

РОЗВИТОК ЦІННІСНИХ АСПЕКТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЛІДЕРСТВА У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. Статтю присвячено розвитку лідерських якостей у педагогів загальноосвітніх навчальних закладів. У процесі соціальної взаємодії в освітньому процесі проявляються комплексні особистісні характеристики вчителів, які формуються, розвиваються, удосконалюються. Ці якості передбачають самоствердження, стійкість до постійних змін у соціальному середовищі, активну життєву позицію та підвищення успішності. Стаття розглядає педагогічне лідерство як здатність та організаторські якості вчителя до генерування ідей, використання та створення нових технологій у навчанні, позитивний вплив на особистісний розвиток учнів, спрямування їх на конструктивну пошуково-дослідницьку та проєктну діяльність, вміння планування дій, ефективне вирішення завдань засобами ІКТ та досягнення мети, створюючи при цьому сприятливу психологічну атмосферу співтворчості та співпраці.

Ключові слова: лідерство, педагогічне лідерство, лідерські якості, професійний розвиток, проєктна діяльність, управління навчальним процесом, інноваційні рішення.

Постановка проблеми. Визначальною рисою змін, які відбуваються в українській освіті, є навчання за концепцією Нової української школи (НУШ), спрямоване на формування в учнів здатності творчо діяти, здобувати знання та застосовувати їх на практиці. Згідно з цією концепцією, зміна цілей освітньої системи потребує корективи методів і прийомів навчання, змісту, спрямованого на формування світогляду, ціннісної орієнтації як учнів, так і вчителів: критичне мислення, здатність до самопізнання та самореалізації, самоосвіта, впровадження в освітній процес інформаційно-комунікаційних технологій. У цьому контексті все більшої актуальності набувають питання підвищення кваліфікації вчителя, зміни ролі вчителя та набуття нових навичок у системі загальної середньої освіти.

Згідно з Новими концептуальними засадами освітньої реформи, вчителі стають «лідерами», які можуть наставляти, мають бути успішними експертами, які вирішують багато проблем, пов'язаних із якістю викладання, обсягом завдань, комунікаціями з учнями та із керівництвом

закладу освіти, вони мають стати «агентами змін». Концепція НУШ поставила питання лідерства в освіті та спонукала дослідити шляхи формування педагогічного лідерства. Психологічна компетентність і розвинений емоційний інтелект – наріжні камені сформованого вчителя-лідера. Лідерство в освіті важливе в контексті освітньої реформи, оскільки, перш за все, реформу можуть проводити цілісні особистості, які демонструють характер на основі дотримання власних цінностей і принципів (Міляєва, 2021, с. 8).

Адже професійна продуктивність та успішна діяльність педагогів немислимі без активізації лідерства. Учителі покликані направляти своїх учнів, бути авторитетами та прикладом для наслідування. Окрім того, лідерські якості педагога гарантують реалізацію його особистісно-творчого потенціалу, можливість реальних досягнень у професії, оптимальність, конструктивність, самовираження та самореалізацію. Деякі з цих якостей учитель повинен опанувати перед початком педагогічної роботи, а інші – розвивати в процесі навчання фахової діяльності (Волкова, Наход, Крижановська, 2019, с. 33).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «лідерство» має багато форматів та трактувань у вітчизняній науковій літературі. За О. Клочко «лідером є людина, яка веде за собою команду для досягнення спільної мети» (Сергеева, Кондратьєва, Хромей, 2015, с. 49). Лідером С. Гармаш називає особистість, яка має розвинені комунікативні здібності, здатність ефективно впливати на інших з метою співпраці в команді (Гармаш, Гашутіна, 2009). Л. Сергеева визначає лідерство як здатність пробуджувати мрії людей. Це можливість впливати на людей і спрямовувати їхню діяльність на досягнення командних, організаційних чи корпоративних цілей (Чумак, 2021, с. 12).

Важливість саме педагогічного лідерства полягає в тому, що воно включає володіння мистецтвом самоуправління як дуже важливу складову професійного успіху. Здатність бути лідером передбачає наявність у вчителя сформованих ціннісних пріоритетів, життєвих орієнтирів, глибокого усвідомлення власної місії, опанування технікою та оновлення його знань з предмета. Тож те, що він робить і як він це робить, має важливе значення. Нова лідерська роль для вчителів може стати важливим кроком у сприянні появі нової генерації педагогів (Міляєва, 2021, с. 9).

Оскільки основною характеристикою освітніх цифрових компетенцій є здатність розвивати/вдосконалювати освітню роботу за допомогою цифрових технологій у професійному та навчальному контексті, стратегічне педагогічне лідерство має важливе значення для освітньої цифрової компетентності на всіх трьох рівнях: освітня взаємодія – як макрорівень; рівень розробки та впровадження нових освітніх технологій – мезорівень; макрорівень є організаційним і орієнтованим на управління навчальним процесом і розвитком команди (Ночевчук, 2018, с. 335).

Однак, як зазначає дослідник освітнього лідерства Нової української школи В. Огнев'юк, багато вчителів досі не використовують сучасні інструменти для дослідження проблем і роботи з великими масивами даних, не вміють робити та презентувати висновки та співпрацювати онлайн в освітніх, соціальних, наукових проєктах тощо. Це поглиблює розрив між тим, чого можуть досягти та реалізувати загальноосвітні заклади, і баченням, вимогами та потребами сучасного покоління школярів (Міляєва, 2021, с. 5). «Уже нині створюються платформи, які відкривають широкі можливості для інтелектуального розвитку людей, розкриття потенціалу та обдарувань кожної людини. Але усі вони залишатимуться лише технологіями без вмiлого поєднання з цінностями, методами та прийомами навчання, які використовує талановитий педагог. Свій професійний авторитет нинішній педагог має заробляти постійно» (Міляєва, 2021, с. 10).

Мета статті визначити та обґрунтувати лідерські якості вчителя, що розвиватимуться в процесі організації проєктної діяльності учнів у закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Вчителі XXI століття мають відповідати сучасним запитам та вимогам. Рівень їхньої фахової підготовки має визначатися вмінням творчо використовувати знання, шукати нестандартні рішення для розв'язування професійних проблем та поєднувати традиційні форми та інноваційні методи і матеріали навчання та виховання. Це важливий аспект для професійної діяльності кожного педагога. Тому, наскільки вчитель зацікавлений у впрова-

дженні нових технологій, методів та підходів у навчанні та вихованні учнів, як саме та у якій формі він зможе представити навчальні матеріали, реалізувати свої лідерські здібності та вміння, наскільки учні будуть мати змогу довіряти фаховому рівню вчителя, залежить результат навчальної діяльності та надалі результати професійного визначення та життєвих позицій молоді.

Проектна діяльність – «одна з найперспективніших складових освітнього процесу, яка створює умови творчого саморозвитку та самореалізації учнів, формує всі необхідні життєві компетенції: мовленнєві, інформаційні, політичні та соціальні» (Шабала, 2022, с. 5). Проект – спеціально організований учителем та самостійно виконаний учнем комплекс дій, що завершується створенням продукту, який складається з об'єкта праці, виготовленого в процесі проектування та його представлення. Самостійний пошук знань, їх систематизація, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити проблему і приймати рішення відбувається саме через метод проектів (ефективну технологію навчання) (Шабала, 2022).

Навчальний проект своєю метою та змістом забезпечує комплексне досягнення навчальної, виховної та розвивальної мети освіти, а особливості організації та проведення – цілісний підхід до формування всебічно розвиненої особистості та її стійкої світоглядної позиції. Проектна діяльність є одним з найперспективніших елементів процесу навчання, оскільки створює умови для саморозвитку та самореалізації учнів та формує всі необхідні життєві здібності, вважається найкращим способом формування технологічної компетентності як учнів, так і вчителя. Проект у широкому розумінні означає здорову, сплановану та усвідомлену діяльність, спрямовану на формування в учнів певної системи інтелектуальних та практичних навичок. У вузькому сенсі проектна діяльність розглядається як навчально-пізнавальна, творча спільна діяльність зі спільними цілями, узгодженими методами діяльності, спрямованими на досягнення освітніх результатів (Шабала, 2022). З наукової точки зору формулюється питання, яке можна вирішити шляхом дослідження. Отже, процес проектування має певну схожість з науковим методом. Ці процеси починаються з наявних знань та поступово стають більш конкретними у пошуках знання або рішення. Процес проектування – це загальна серія кроків, яку використовують при створенні функціональних продуктів та процесів.

Основними ознаками ефективності проектною діяльності є:

1. Ідея інтегрованого навчання за допомогою проектною діяльності школярів передбачає досягнення мети якісно новою властивістю у навчанні – поєднанні ізольованих навчальних предметів у цілісній системі. Сучасне наукове мислення дедалі більше характеризується прагненням розглядати широку єдність, а не окремі ізольовані об'єкти чи явища (Шабала, 2022).

2. Учні займаються навчальною діяльністю, створюючи кінцевий продукт. Побачивши результати своєї роботи, учні пишаються своєю працею. Після успішного завершення проекту учні та викладачі можуть показати батькам та друзям результати своєї праці як показник їхньої діяльності (Шабала, 2022).

3. Фактична реалізація методу проектів змінює роль вчителя під час навчального процесу: з носія готових знань він стає організатором та координатором пізнавальною діяльності учнів. Під час реалізації освітніх проектів вирішуються різні рівні дидактичних, навчальних та розвивальних завдань, здобуваються нові знання, уміння та навички, необхідні у житті, мають розвиток мотиваційні та пізнавальні навички, вміння самостійно орієнтуватися в інформаційному просторі, висловлювати унікальні судження та демонструвати свої здібності (Огнев'юк, 2017).

Отже, уміння використовувати проектну технологію є показником високої кваліфікації вчителя, інноваційного мислення та орієнтації на особистісно-професійний розвиток дитини в процесі навчання. Під час організації навчального проектування вчителі виконують функції допомоги учням знайти ресурси, необхідні для роботи над проектами, коли сам вчитель є важливим джерелом інформації: координація всього робочого процесу проекту, підтримка та заохочення учнів, одночасно не виконуючи за них роботу. Вчителі повинні не тільки добре знати свій предмет, але й бути компетентними в інших галузях науки, а також добре розуміти здібності, інтереси та бажання своїх учнів. Організація такої діяльності є важливим, оскільки вчитель має мислити

комплексно та бути готовим підвищувати свій рівень знань з деяких галузей, експериментувати та бути терплячим, очікуючи на бажаний результат. Добре організована робота, увага до кожного учня, повага до його думки та ідей сприяє тому, що відбувається розвиток здібностей дитини, а сама вона почувається сильною, компетентною та цікавою для вчителів і однокласників.

Важливе значення в організації проектної діяльності учнів має психологічна грамотність і компетентність вчителя. Коли вчитель готує сприятливу основу для вивчення нового матеріалу, він привертає увагу учня до теми та викликає у нього інтерес, тобто виконує мотиваційну функцію. У цій частині уроку вчителю необхідно подумати над темою, яку учень починає вивчати та спонукати учнів ставити питання, висловлювати пропозиції стосовно організації роботи над проектом. Особливу роль відіграють творчі та лідерські здібності вчителя, його лідерський потенціал і досвід проектної діяльності, адже очікується, що вчителі володіють не лише предметами, які викладають, а й педагогічною психологією та акторським мистецтвом. Учителі в тому числі мають впливати на учнів яскравістю власної особистості.

Особиста самооцінка вчителя виявляється надзвичайно важливою у реалізації проектної технології. У процесі організації навчально-дослідницьких проектів відбувається саморозкриття вчителем його лідерського потенціалу у спільній з учнями дослідницькій діяльності, тобто вчитель актуалізує наявні у нього професійно-педагогічні знання та вміння; відбувається активне залучення учасників проекту до спілкування та міжособистісної взаємодії. Вчителю потрібно вирішувати не тільки завдання з теми дослідження, а й бути компетентним у питаннях впровадження та використання сучасних освітніх, інформаційно-комунікаційних технологій, застосування різноманітних комп'ютерних та мобільних засобів, цифрових інструментів, платформ та мережевих ресурсів для організації умов планування роботи, пошуку необхідної інформації та мотивації учнів до спільної продуктивної діяльності, в тому числі в групах та у межах усього класу: це можуть бути дебати, інтерактивні методи, вирішення проблемних ситуацій тощо.

Реалізація педагогічних умов, пов'язаних з лідерством учителя як керівника проекту, координатора формування ідей та здійснення спільних дій надає реальні можливості вчителю у розвитку лідерських умінь та навичок в процесі утвердження на лідерських позиціях. З другої точки зору, відбувається реалізація педагогічної умови набуття лідерства, коли викладач має високий фаховий рівень з предмета викладання та заохочує учнів брати участь у доповненні змісту навчального матеріалу цікавою інформацією та фактами, самостійно збираними ними у процесі підготовки до здійснення проектної діяльності; проведення занять, які мають за мету набуття учнями знань та вмінь з презентації здобутого матеріалу. Тобто в цьому випадку необхідними інструментами стануть підготовчі тренінги, заняття у формі зустрічей та дискусій на задану тему, застосування інтерактивних методів «криголами» та «мікрофон» з метою подолання психологічного бар'єра у спілкуванні учасників проекту, опанування учнями навичок застосування цифрових інструментів під час здійснення проекту та представлення його результатів.

Педагогічне лідерство у Новій українській школі має бути побудовано на основі забезпечення практико-орієнтованих підходів на етапі підготовки педагогів до здійснення навчального процесу, розвиток лідерських якостей, відмова від уніфікованої системи в освіті, вміння вчителів поєднувати знання вікової психології та впровадження інновацій та нових технологічних рішень в освітній процес загальноосвітнього закладу, реалізації компетентнісного підходу та активне використання ІКТ, впровадження методів дослідницької, проектної діяльності, розробка програмного змісту, удосконалення на цій основі професійного розвитку та набуття лідерських якостей (Пилипчук, 2021, с. 60).

Зраз формується новий контекст очікувань щодо діяльності педагогів-лідерів. Від вчителів вимагається не лише випереджальний індивідуальний розвиток, в тому числі організаторських здібностей, а й здатності до генерування ідей, підходів, створення нових технологій навчання, реалізація внутрішнього потенціалу учнів та ініціювання саморозвитку особистостей (Сергєєва, Кондратьєва, Хромей, 2015, с. 62). Тільки компетентний педагог-лідер зусиллями учнів може створити передумови для забезпечення цивілізаційної конкурентоспроможності нашої нації та

держави. «Якщо суспільство прагне досягати вершин досконалості, воно має інвестувати у людський розвиток і, насамперед, у вчителів, від яких значною мірою залежить якість і вартість людського капіталу» (Міляєва, 2021, с. 11).

Висновки. Використання проєктної діяльності учнів у сучасних умовах засвідчує, що їх застосування підвищує ефективність навчальних та виховних процесів. Це дає змогу реалізувати багато важливих теоретичних положень освіти, надає нові можливості, забезпечує продуктивні зв'язки та опанування знаннями через ефективну взаємодію між учнями та вчителями.

Розглянуті педагогічні умови формування лідерських якостей (мотиваційно-ціннісне спрямування на успішну професійну діяльність за допомогою актуалізації позитивного досвіду досягнень і почуття успіху в спеціально змодельованих ситуаціях; застосування особистісно орієнтованих технологій, спрямованих на формування лідерських умінь; формування сукупності інтегрованих знань, умінь і навичок, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту на основі тренінгових вправ з рефлексії (розуміння й усвідомлення емоцій) та емоційного впливу) дали змогу констатувати, що успіх закладів загальної середньої освіти значною мірою залежить як від якості їхніх лідерів, так і від роботи кожного педагога. Ключем до успіху лідера є саморозвиток, уміння надихати педагогічних працівників, учнів навколо та переконувати їх у їхніх надзвичайних здібностях та цінностях. Відтак, виникає необхідність у володінні педагогами технологією лідерства.

Перспективами подальших розвідок вбачаємо подальше окреслення реалізації системи технологій педагогічного менеджменту в ЗЗСО.

Використані джерела

- Волкова, Н.П., Наход, С.А., Крижановська, Г.І. (2019). До питання про лідерські якості викладача закладу вищої освіти та шляхи їх розвитку в умовах аспірантури. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: педагогіка і психологія. Педагогічні науки*, 2 (18). 30–38.
- Гармаш, С.А., Гашутіна, О.Е. (2009). Лідерські якості особистості керівника як запорука успіху. *Управління інноваційними проєктами та об'єктами інтелектуальної власності*, 37–44.
- Міляєва, В.Р. (ред.) (2021). Освітнє лідерство: від теорії до практики: монографія. Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ–Кривий Ріг: Вид. Р.А. Козлов.
- Ночевчук, М.В. (2018). Впровадження елементів STEM-освіти у навчання математики та фізики. Червонограднітаньська ЗОШ І–ІІ ступенів Хорошівського району. <https://naurok.com.ua/vprovadzheniya-elementiv-stem-osviti-u-navchannya-matematiki-ta-fiziki-47799.html>
- Огнев'юк, В.О. (2017). Лідери для Нової української школи. *Неперервна освіта: акмеологічні студії. Педагогічні науки. Психологічні науки*, 1, 4–13.
- Пилипчук, С.С. (2021). Інтеграція природничих наук у проєктній діяльності в 10–11 класах. Київ. ТОВ «Ліко-школа».
- Сергеева, Л. М., Кондратьєва, В.П., Хромей, М.Я. (2015). Лідерство: посібник. Івано-Франківськ.
- Чумак, Л.В. (2021). Методичні аспекти розвитку цифрової компетентності викладача в закладі післядипломної педагогічної освіти. *Інновації в освіті: перспективи розвитку*; матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 20 травня 2021 р.). Тернопіль: ЗУНУ, 334–337.
- Шабала, Ю.А. (2022). Професійний розвиток учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти: дисертація доктора філософії.. Київ, Університет менеджменту освіти.

References

- Volkova, N.P., Naxod, S.A., Kry`zhanovs`ka, G.I. (2019). Do py`tannya pro liders`ki yakosti vy`kladacha zakladu vy`shhoyi osvity` ta shlyaxy` yix rozvy`tku v umovax aspirantury`. *Visny`k Universy`tetu imeni Al`freda Nobelya. Seriya: pedagogika i psy`xologiya. Pedagogichni nauky`*, 2 (18). 30–38. (in Ukrainian).
- Garmash, S.A., Gashutina, O.E. (2009). *Liders`ki yakosti osoby`stosti kerivny`ka yak zaporuka uspixu. Upravlinnya innovacijny`my` proktamy` ta ob`yektamy` intelektual`noyi vlasnosti*, 37–44. (in Ukrainian).

- Milyayeva, V.R. (red.) (2021). *Osvitnye liderstvo: vid teorii do prakty`ky`*: monografiya. Ky`yiv`s`ky`j universy`tet imeni Bory`sa Grinchenka. Ky`yiv–Kry`vy`j Rig: Vy`d. R.A. Kozlov. (in Ukrainian).
- Nochevchuk, M.V. (2018). *Vprovadzhennya elementiv STEM-osvity` u navchannya matematy`ky` ta fizy`ky`*. Chervonogranitnyans`ka ZOSh I–II stupeniv Xoroshivs`kogo rajonu. <https://naurok.com.ua/vprovadzhennya-elementiv-stem-osviti-u-navchannya-matematiki-ta-fiziki-47799.html> (in Ukrainian).
- Ognev`yuk, V.O. (2017). *Lidery` dlya Novoyi ukrayins`koyi shkoly`*. Neperervna osvita: akmeologichni studiyi. *Pedagogichni nauky`*. *Psy`xologichni nauky`*, 1, 4–13. (in Ukrainian).
- Py`ly`pchuk, S.S. (2021). *Integraciya pry`rodny`chy`x nauk u proyektnij diyal`nosti v 10–11 klasax*. Ky`yiv. TOV «Liko-shkola». (in Ukrainian).
- Sergeyeva, L. M., Kondrat`yeva, V.P., Xromej, M. Ya. (2015). *Liderstvo: posibny`k*. Ivano-Frankivs`k. (in Ukrainian).
- Chumak, L.V. (2021). *Metody`chni aspekty` rozvy`tku cy`frovoyi kompetentnosti vy`kladacha v zakladi pislady`plomnoyi pedagogichnoyi osvity`*. *Innovaciyi v osviti: perspekty`vy` rozvy`tku: materialy` I Mizhnarodnoyi naukovo-prakty`chnoyi konferenciyi (m. Ternopil`, 20 travnya 2021 r.)*. Ternopil` : ZUNU, 334–337. (in Ukrainian).
- Shabala, Yu.A. (2022). *Profesijnny`j rozvy`tok uchy`teliv pochatkovoyi shkoly` u sy`stemi metody`chnoyi roboty` zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity` : dy`sertaciya doktora filosofiyi..* Ky`yiv, Universy`tet menedzhmentu osvity`. (in Ukrainian).

Larysa Savchenko, a graduate student of the Department of Pedagogy, Methods of Teaching History and Social Disciplines of T.H. Shevchenko National University “Chernihiv Collegium”.

Research interests: pedagogical leadership in general secondary education institutions (GSEI), using of project method.

DEVELOPMENT OF VALUABLE ASPECTS OF PEDAGOGICAL LEADERSHIP IN INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION THROUGH PROJECT ACTIVITIES

Abstract. The article is devoted to the development of leadership qualities of teachers of general educational institutions. In the process of social interaction in the educational process, complex personal characteristics of teachers are manifested, which are being formed, developed, improved. These qualities include self-affirmation, resistance to constant changes in the social environment, an active life position and increased academic performance. The article considers pedagogical leadership as the ability and organizational qualities of a teacher to generate ideas, use and create new technologies in education, positive influence on the personal development of students, direct them to constructive research and project activities, the ability to plan actions, effectively solving tasks using ICT and achieving the goal, while creating a favorable psychological atmosphere of co-creation and cooperation.

Keywords: leadership, pedagogical leadership, leadership qualities, professional development, project activity, management of the educational process, innovative solutions.



Ірина Буряк-Габрись – кандидат географічних наук, старший викладач географії, соціальний педагог Вищого професійного училища № 41, м. Тульчин, Україна.

Коло наукових інтересів: містечкове ландшафтознавство, ландшафтне планування, ландшафтна екологія, ландшафтне проектування, інновації у соціальній роботі, соціальна освіта, волонтерські ініціативи закладах ПТНЗ.

✉ iren_buryak@ukr.net

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-8556-9700>

УДК 377.091.212:364–322](477) «364»

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-162-169>

ВОЛОНТЕРСТВО ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ (з досвіду роботи)

Анотація: З початком бойових дій в Україні кількість волонтерських ініціатив значно зростає і продовжує множитись. Тисячі людей долучаються до волонтерства, що націлене на допомогу захисникам України. Плетіння сіток, закупівля амуніції, ліків, організація зборів «донатів», приготування домашньої випічки та ще безліч напрямів волонтерської підтримки ЗСУ приближують нашу спільну перемогу. Освітня та учнівська спільноти України здійснюють вагомий внесок у забезпечення воїнів на передових позиціях.

У статті розглянуто важливість волонтерської допомоги військовим в освітньому просторі закладу професійно-технічної освіти; обґрунтовано та сформульовано особливості, форми, методи, пріоритетні напрями організації волонтерської допомоги військовим на прикладі діяльності соціального сектору учнівського самоврядування Вищого професійного училища № 41 м. Тульчина. Організацію волонтерської діяльності щодо допомоги військовим поділено на етапи, подано детальну характеристику кожного етапу з практичними порадами та можливостями впровадження в освітній процес ПТНЗ. Звернено увагу на умови та шляхи, що сприяли залученню здобувачів освіти до активної участі в благодійних ініціативах на підтримку ЗСУ та допомогу військовим ветеранам, узагальнено напрями співпраці учнівського самоврядування з волонтерськими організаціями ОТГ.

У статті запропоновано покликання на ютуб-канал закладу освіти, що містить відео-звіти проведених волонтерських акцій та агітаційних роликів на підтримку захисників України у Вищому професійному училищі № 41 м. Тульчина.

Ключові слова: волонтери, волонтерство, учнівське самоврядування.

Постановка проблеми. Умови сьогодення, що склалися у нашій державі, змінили українців. Нові реалії змусили по іншому реагувати на раніше звичну фразу «Як ти?». Війна змінила культуру спілкування, буденні справи, радощі та особисті перемоги. Українці, незалежно від вікової категорії чи економічного статусу, мають чітку позицію орієнтовану на перемогу, не стоять осторонь, а щоденними вчинками намагаються зробити усе для її наближення.

Заклади освіти України стали осередками добровільної, суспільно корисної волонтерської діяльності. Гуртожитки навчальних закладів стали прихистком для внутрішньо переміщених осіб з окупованих територій, а здобувачі, студенти, викладачі є благодійниками, які активно допомагають вирішити та попередити ряд соціальних проблем. Здавалось би, що військовий стан викликав би у людей страх, боязнь та невизначеність, однак з українцями сталось повне «перезавантаження». Громадяни активно налаштувались на взаємодопомогу, взаємну підтримку, стали максимально активними та щиро вірять у майбутню перемогу.

Україна сьогодні на найвищому рівні громадянської активності – українці об'єдналися задля спільної мети. Учнівські та студентські колективи щиро та активно допомагають армії. Позитивна мотивація та прагнення бути соціально значимим у нелегкий для держави час стали основними орієнтирами сучасної молоді.

Волонтерська допомога військовим у закладі професійно-технічної освіти є ключовою умовою формування соціальних та громадянських компетентностей здобувачів освіти, сприяє виробленню навичок та звичок поведінки для ефективної та конструктивної участі в громадському житті.

Мета – систематизація досвіду та визначення специфіки розвитку та функціонування соціального сектору учнівського самоврядування в умовах військового стану, виокремлення основних чинників та умов, що впливають на розвиток мотивації здобувачів освіти до участі у волонтерських ініціативах, визначення перспектив подальшого волонтерства в умовах воєнного стану.

Аналіз досліджень і публікацій. Зародження волонтерської діяльності розпочалося у 1859 році зі створення «Червоного хреста» як добровільної організації з допомоги військовим, що постраждали в результаті збройних сутичок. Принципами французького письменника та журналіста Анрі Дюраска керуються волонтери усього світу і до тепер.

Історія українського волонтерства має тривалу історію розвитку. Зародження волонтерської діяльності в Україні пов'язують з виникненням перших громадських організацій XIX ст. Такі ініціативні групи добровольців працювали в лікарнях, безкоштовних їдальнях, будинках для безхатченків. У радянський період розвиток волонтерського руху дещо призупинився (Глагольєва, 2021). З початком незалежності України волонтерство набуває нового змісту, набуває «національного» змісту. Провідними методистами та науковцями окреслено різноманітні аспекти волонтерства в Україні, удосконалено зміст та форми волонтерства, напрями залучення громадян до волонтерських активностей та ініціатив. Загальне розуміння волонтерської діяльності висвітлено у наукових доробках Ю. Хорунжого, Л. Міщик, С. Пальчевського, О. Безпалька, Р. Вайноли, С. Савченка. С. Харенко, розглядає волонтерство є ефективну форму роботи з молоддю, Л. Капська та В. Петрович окреслили особливості управління та організації волонтерської діяльності (Безпалько, 2005). Особливо цінним є досвід волонтерської роботи в українських центрах соціальних служб для сімей, дітей та молоді; О. Кузьменко та Н. Романовою, О. Акімова, Ю. Поліщук, обґрунтували значення волонтерства у діяльності дитячих молодіжних об'єднаннях (Лях, 2012).

Детальне обґрунтування поняття «волонтерства в умовах війни», його види, особливості мотивації молодого покоління до благодійності, попередження волонтерського вигорання та безпеки детально розглянуто в он-лайн курсі «Військове волонтерство» освітньої платформи Prometheus (Курс «Волонтерство під час війни», https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:Prometheus+VW101+2022_T3/about).

О. Міхеєва здійснила аналіз волонтерської діяльності в умовах війни, звернула увагу на особливості волонтерської діяльності в сучасних умовах. Ж. Серєда розглянула волонтерство, як важливу форму громадської та суспільно активності, обґрунтувала досвід, форми та систему волонтерської діяльності гімназистів (Міхеєва, 2022).

Молодіжна волонтерська діяльність в Україні представлена численними волонтерськими групами та організаціями. Виразним прикладом є Українська волонтерська служба. На сайті молодіжної волонтерської організації представлена велика кількість проєктів, звітів, методичних посібників та порад, якими можна скористатись у плануванні роботи волонтерів (Українська Волонтерська Служба, <https://volunteer.country/>).

Завдяки підтримці Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ), Міністерства молоді і спорту та компанії Soft Serve в Україні створено Національну волонтерську платформу. Це знахідка для тих хто робить добрі справи та хоче про них розповісти, для тих хто хоче бути корисним та обрати благодійну справу до душі (Національна волонтерська платформа, <https://platforma.volunteer.country/>).

Досвід волонтерської роботи у закладах ПТНЗ опирається на попередні наукові здобутки та методики практики, однак вони потребують переорієнтації та переосмислення у зв'язку з сучасними умовами нашої держави та інтересами, потребами молодого покоління.

Виклад основного матеріалу. Волонтерська допомога військовим у закладі ПТНЗ стала сферою самореалізації для здобувачів, які мають свідому патріотичну позицію. Це спосіб самовдосконалення та набуття нового досвіду, знайомств та розширення кола близьких людей та друзів, можливість вдосконалити професійні навички та провести вільний час з соціально значимою корисною справою. Волонтерство у закладі ПТНЗ реалізується у різних напрямках та сферах діяльності. Вибір надзвичайно великий і залежить від специфіки навчального закладу.

У ВПУ № 41 у складі учнівського самоврядування функціонує соціальний сектор. Діяльність сектору орієнтована на підтримку учнів СЖО, співпрацю з громадськими організаціями, дитячими реабілітаційними центрами, притулками, громадськими організаціями (Буряк-Габрись, 2012). Війна внесла свої корективи у діяльність соціального сектору – з'явився новий напрям діяльності – допомога нашим захисникам. Основними завданнями та напрямками діяльності стали:

- залучення усіх учасників освітнього процесу до різноманітних волонтерських ініціатив на підтримку ЗСУ;
- координація діяльності учнів-активістів;
- організація та проведення волонтерських акцій та проєктів у ВПУ № 41 м. Тульчина;
- патріотичне виховання учнівської молоді, формування навичок культури волонтерства та активної добродійної діяльності.

Реалізація вище розглянутих ідей та завдань потребує певних дій, кроків, алгоритмів діяльності. Основною умовою успішної волонтерської допомоги військовим є бажання та ініціатива здобувачів освіти, працівників закладу ПТНЗ, адже головна ціль – перемога.

Успішність та результативність у такого виду волонтерства здобувачів ПТНЗ залежить від ефективного менторства (наставництва) (Спіціна, Коваль, 2019). Ментором може бути класний керівник, майстер ВН, вихователь гуртожитку, учні, випускники, батьки. Супервізією соціального сектору у ВПУ № 41 займається працівник соціально-психологічної служби – соціальний педагог. Завдяки такому «наставництву» учні навчаються особливостям волонтерської діяльності, отримують необхідну інформацію для роботи. Діяльність сектору спрямовувалась на підтримку учнів СЖО, співпрацю з громадськими організаціями, дитячими реабілітаційними центрами, притулками тощо.

В організації волонтерської допомоги військовим доцільно виділити кілька етапів.

Перший етап – визначення векторів та орієнтирів роботи. Означений етап охоплює аналіз наявної ситуації, формулювання чітких та конкретних цілей, залучення активних учнів до волонтерських проєктів, складання перспективного плану роботи.

План роботи соціального сектору ВПУ № 41 м. Тульчина складається на початку кожного нового навчального року на основі індивідуальних побажань та мотивів учнівської молоді, педагогічного колективу. Обов'язково враховуються результати соціально-педагогічної діагностики здобувачів освіти працівниками соціально-психологічної служби. Мета діяльності сектору на цьому етапі – активне залучення членів соціального сектору та усіх учасників освітнього процесу до участі у різних активностях: тематичних вечорах, виставках, акціях, кінолекторіях, благодійних ярмарках (Ніколаєнко, Сопівник, Кушнір, 2016). Організаційний етап покликаний сприяти формуванню позитивної орієнтації молоді, активне залучення до допомоги та підтримки ЗСУ, формування інтересу до участі у волонтерських ініціативах навчального закладу та своєї громади.

Другий етап – планування та підготовка благодійних акцій (проєктів). На цьому етапі відбувається інформування учасників освітньо-виховного процесу про напрями та можливості волонтер-

ської допомоги військовим, здійснюються випуски інформаційних вісників, проводяться інформаційні години спілкування, зустрічі, тренінги, диспути за можливими напрямками роботи. Дієвою формою роботи є перегляд кінофільмів, соціальних рекламних роликів на патріотичну тематику з подальшим обговоренням, інформаційні години спілкування з використанням творів, що демонструють приклади доброчинності та благородності, героїзму наших співвітчизників (Кушнір, 2015), обговорення прикладів героїзму українських військових на полі бою, а особливо тих, хто проживає у Тульчинській ОТГ, або навчався у Вищому професійному училищі № 41 м. Тульчина. Члени соціального сектору створюють агітаційні відео для годин спілкування та поширення у соціальних мережах. У таких роликах доцільно використати соціальну рекламу, уривки фільмів, відеокліпів, саундтреки на патріотичну тематику, про ЗСУ відомих режисерів, блогерів та кліпмейкерів. Години спілкування з патріотичними зверненнями та роликами є дуже потужним методом, що сприяє вихованню патріотичності, пробуджують громадянську активність та бажання бути корисним у військовий час, зробити особистий внесок у майбутню перемогу (відео з офіційного каналу Вищого професійного училища № 41 м. Тульчина <https://www.youtube.com/watch?v=vf5ZxHQ32Q&t=1s>).

Ефективною формою роботи на цьому етапі є співпраця з волонтерськими організаціями міста, які здійснюють успішну, значиму благодійну та доброчинну діяльність, активно допомагають військовим на передовій. У нашій громаді діє ініціативна група «Волонтерська сотня Тульчинської ОТГ». Члени соціального сектору ВПУ № 41 активно співпрацюють з учасниками цієї організації у формі інформаційних зустрічей та волонтерської допомоги військовим нашої громади. Продуктивною стала зустріч за круглим столом з представниками «волонтерської сотні». Волонтери розповіли про напрями своєї діяльності, результати власної роботи, потреби та труднощі військових ЗСУ нашої громади на передовій. Після зустрічі кожен учасник соціального сектору налаштувався на активну роботу зі збору коштів благодійників на кровоспинні турнікети та ліки для медичних аптек військовим Тульчинської ОТГ, що перебувають на передовій.

Співпраця соціального сектору з адміністрацією, класними керівниками та дотримання шести порад проектування благодійності сприятимуть результативності благодійної акції. Поради з простування благодійності такі: 1) продукуйте ідеї разом з учнями; 2) оцінюйте ідеї колективно та обирайте найкращі; 3) розробляйте кілька чорнових варіантів; 4) співпрацюйте з найрізноманітнішими людьми з різних професій та роду занять, налагоджуйте та розширюйте співпрацю з волонтерськими організаціями міста, громади, області, держави – це дасть змогу познайомитись з військовими, ветеранами війни, іншими волонтерами, стане новим досвідом та розширить коло контактів; 5) затвердьте кінцевий варіант кінцевий варіант; 6) розподіляйте обов'язки та завдання (Курс «Волонтерство під час війни», 2023).

Третій етап – проведення благодійної акції. За умови успішного проведення попереднього інформаційного етапу усі здобувачі та працівники будуть активними учасниками волонтерських ініціатив. Здобувачі освіти та усі працівники ПТНЗ добровільно здійснювали пожертвування, збирали кошти та продовольство для військових на передовій та військових-ветеранів, які перебувають на реабілітації у медичних закладах області. Важливо на третьому етапі сформувавши у здобувачів розуміння потреби не тільки матеріальної допомоги, але й необхідності простої людської підтримки. До Дня Збройних Сил України кожна навчальна група нашого закладу долучилась до виготовлення оберегів з побажаннями для військових ЗСУ. Спільними зусиллями здобувачів та викладів виготовлено понад 230 оберегів, які отримали разом з продовольством захисники України (відео з офіційного каналу Вищого професійного училища № 41 м. Тульчина <https://www.youtube.com/watch?v=yFjUp057zCc&t=73s>).

Четвертий етап – аналіз та рефлексія. Обов'язково аналіз та рефлексію здійснювати разом із командою учнів-волонтерів, що організовували та проводили волонтерську ініціативу спрямовану на допомогу військовим. Основна мета – аналіз своєї діяльності, обговорення досягнень цілей благодійної акції, того, що вдалося, і того що потрібно покращити в майбутньому. Обов'язковою умовою четвертого етапу є відзначення та подяка усім здобувачам та викладачам, що були найбільш активними та досягли високих результатів при проведенні благодійних акцій.

Це може бути проста згадка у звітному відеоролику, фото волонтера з подякою у інформаційному віснику, допис, чи пост на сайті закладу, соціальній мережі чи групі. Не варто забувати про пам'ятні нагороди та подарунки. Особливо актуальними будуть аксесуари, бейсболки, сувеніри, футболки на патріотичну тематику. Після проведеної роботи соціальний сектор звітує про результати проведеної акції, висловлюючи подяку усім, хто взяв активну участь в акціях та благодійних програмах. Звітування можливе у вигляді яскравих газет, відеозвітів, виступів, зустрічей. Обов'язково потрібно звітувати в інформаційних вісниках навчального закладу, на сайті ВПУ № 41 м. Тульчина, робити дописи та пости на сторінках соціальних мереж закладу та соціального сектору, місцевих ЗМІ, ютуб-каналах, волонтерських групах у соціальних мережах та телеграм-каналах. Словом, дотримуватись сучасного гасла волонтерів «Добро повинно звучати голосно», адже своїми добрими справами кожен з нас є ментором для іншої людини.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Новітній сучасний етап становлення української державності, національної ідентичності українців відбувається в умовах війни. Молоде покоління є рушійною силою у входженні України у світову демократичну спільноту. Активна суспільна позиція, патріотизм, готовність стати на захист своєї Батьківщини, моральна та громадянська культура молодого покоління стали пріоритетними завданнями освітнього процесу в умовах воєнного стану. Волонтерська діяльність здобувачів освіти є важливим напрямом у досягненні вище зазначених орієнтирів.

Залучення здобувачів освіти професійно-технічних навчальних закладів до волонтерської допомоги військовим сприяє формуванню та розвитку:

- щирості та доброзичливості у спілкуванні з людьми;
- свідомої готовності допомагати ЗСУ, навичок суспільної активності та готовності захищати свою рідну землю;
- навичок співпереживання, взаємодопомоги та толерантності по відношенню до батьків, рідних, товаришів, викладачів;
- нових навичок, технік, здібностей і талантів, сприяє професійному самовизначенню та кар'єрному зростанню.
- Ефективна реалізація волонтерської діяльності на підтримку військових ЗСУ у закладі ПТНЗ передбачає використання різноманітних форм та методів волонтерства, дотримання певної етапності для досягнення високої суспільної мети, покликана налагодити плідну співпрацю усіх учасників освітнього процесу з волонтерськими організаціями області, територіальної громади, міста чи села.

Волонтерська допомога військовим у професійно-технічному закладі є сукупністю чинників, педагогічних впливів, які сприяють формуванню, розвитку, вдосконаленню м'яких (універсальних) навичок необхідних для творчої та професійної самореалізації усіх учасників освітнього процесу, наповнює духовний світ усвідомленням особистої значимості та важливості для нашої держави на сучасному етапі її найвизначнішого історичного становлення.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з пошуком, обґрунтуванням, організацією та впровадженням найбільш ефективних та дієвих форм, методів, заходів волонтерської допомоги військовим, а також формування у здобувачів освіти ПТНЗ розуміння важливості та необхідності волонтерської підтримки ЗСУ.

Використані джерела

- Алексєенко, Т.Ф. та ін. (2015). Добродійна діяльність школярів: методичні рекомендації. Ніжин: ПП Лисенко М.М.
- Безпалько, О.В. (2005) Соціальна робота в громаді, навчальний посібник. Київ, ЦНЛ, 2005.
- Бондаренко, А., Вдовцов, Ю. (2021). Посібник по роботі з волонтерами. Київ. https://caritas.ua/wpcontent/uploads/2022/02/5_ukr_digital_whole.pdf
- Буряк-Габрись, І.О. (2019) Виховання потреби у творенні добра. Способи заохочення учнів до благодійної діяльності. *Профтехосвіта*, 2, 20–23.

- Вайнола, Р. Х., Капська, А. Й., Комарова, Н. М. та ін. (1999). *Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку*. Київ, Академпрес, 1999. <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/2116/1/Leonova.pdf>
- Глагольєва, В. Є. (2021) Етапи розвитку волонтерського руху в Україні та їх вплив на громаду. <https://openarchive.nure.ua/server/api/core/bitstreams/bb4feb60-19aa-4249-a373-495a98a05421/content>
- Грищенко, Н. І. (2018). Волонтерський рух в сучасній Україні як стратегія розвитку молодіжного лідерства. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Політологія. Соціологія. Право*, 2, 73–78. <https://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/39762/1/%D0%92%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9%D1%80%D1%83%D1%85.docx>
- Заграй, Л. Д. (2015). Психологічні особливості волонтерської діяльності у сучасній Україні: мотиваційний аспект, 40–46. <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/psihol-visnik-15-2015-9.pdf>
- Закон України про волонтерську діяльність (2011). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3236-17#Text>
- Закон України про громадські об'єднання. (2012). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4572-17#Text>
- Кушнір, А. О. (2015). Сутність та структура поняття «естетики вчинку» у контексті підготовки майбутніх фахівців агропромислової галузі. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів та природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*, 208 (1), 274–285.
- Лях, Т. Л., Бондаренко, Т. З., Журавель, Т. В. та ін. (2012). *Менеджмент волонтерських груп від А до Я: навчально-методичний посібник*, Київ: Версо04, 288. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3486/1/T_LYAKH_MVGVDZ_KSP&SR_IL.PDF
- Міхеєва, О. (2022). Актуальність волонтерської діяльності в умовах війни. <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/38260/Mikheieva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Мусевич, А., Остапчук, О. Л. (2016). Волонтерська діяльність студентів під час навчання у ВНЗ. <http://eprints.zu.edu.ua/21806/1/%D0%90%D0%BD%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%81%D1%96%D1%8F%D0%9C%D1%83%D1%81%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87.pdf>
- Новак, Н. (2022). Про волонтерство під час війни. https://svidomi.in.ua/en/page/11_07_2022_064614
- Ніколаєнко, С. М., Сопівник, Р. В., Кушнір, А. О. та ін. (2016). Програма виховання студента: «Фахівець, громадянин, патріот»: Навчально-методичний посібник. Київ: Ай Си Ес –Актив.
- Панькова, О. В., Касперович, О. Ю., Іщенко, О. В. (2016). Розвиток волонтерської діяльності в Україні як прояв активізації соціальних ресурсів громадянського суспільства: специфіка, проблеми та перспективи. *Менеджмент волонтерських груп від А до Я. Український соціум*, 2 (57), 25-40. https://ukr-socium.org.ua/wp-content/uploads/2016/04/25-40_no-2_vol-57_2016_UKR.pdf
- Романкова, Л. (2015). Волонтерська діяльність як складова формування моральних цінностей студентської молоді. *Вища освіта України*, 4, 54–60. <http://194.44.152.155/elib/local/pv/3006.pdf>
- Сегеда, Ж. (2018). Волонтерство як вияв морально-громадянських цінностей та суспільної активності гімназистів, 126–131. https://lib.iitta.gov.ua/712897/1/Segeda_18.pdf
- Спіцина, Л. В., Коваль, Г. В. (2019). Соціально-психологічні аспекти мотивації волонтерської допомоги. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 41, 57–67. <file:///C:/Users/User/Downloads/133-Article%20Text-261-1-10-20200707.pdf>
- Сухомлинський, В. О. (1978). *Батьківська педагогіка*. Київ, Радянська школа.
- Щотова, Ю., Івченко, І. (2022). Волонтерські практики в умовах воєнних дій. *Наукові праці Навчально-наукового інституту молодіжної та сімейної політики і соціальної роботи*. https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/38259/Shchotova_Ivzhenko.pdf?sequence=1.

References

- Alyeksyeenko, T.F. та in. (2015). Dobrochy`nna diyal`nist` shkolyariv: metody`chni rekomendaciyi. Nizhy`n: PP Ly`senko M. M. (in Ukrainian).
- Bezpal`ko, O. V. (2005) Social`na robota v gromadi, navchal`ny`j posibny`k. Ky`yiv, CzNL, 2005. (in Ukrainian).
- Bondarenko, A., Vdovczov, Yu. (2021). Posibny`k po roboti z volonteramy`. Ky`yiv. https://caritas.ua/wpcontent/uploads/2022/02/5_ukr_digital_whole.pdf (in Ukrainian).

- Buryak-Gabry's, I.O. (2019) Vy`xovannya potreby` u tvorenni dobra. Sposoby` zaوخochennya uchniv do blagodijnoyi diyal`nosti. Proftexosvita, 2, 20–23. (in Ukrainian).
- Vajnola, R. X., Kaps`ka, A. J., Komarova, N. M. ta in. (1999). Volonters`ky`j rux v Ukrayini: tendenciya rozvy`tku. Ky`yiv, Akadempres, 1999, <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/2116/1/Leonova.pdf> (in Ukrainian).
- Glagol`yeva, V. Ye. (2021) Etapy` rozvy`tku volonters`kogo ruxu v Ukrayini ta yix vplyv` na gromadu. <https://openarchive.nure.ua/server/api/core/bitstreams/bb4feb60–19aa-4249-a373–495a98a05421/content> (in Ukrainian).
- Gry`shhenko, N. I. (2018). Volonters`ky`j rux v suchasnij Ukrayini yak strategiya rozvy`tku molodizhnogo liderstva. Visny`k Nacional`nogo texnichnogo universy`tetu Ukrayiny` «Ky`yivs`ky`j politexnichny`j insty`tut». Politologiya. Sociologiya. Pravo, 2, 73–78. <https://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/39762/1/%85.docx> (in Ukrainian).
- Zagraj, L. D. (2015). Psy`xologichni osobly`vosti volonters`koyi diyal`nosti u suchasnij Ukrayini: moty`vacijny`j aspekt, 40–46. <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/psihol-visnik-15-2015-9.pdf> (in Ukrainian).
- Zakon Ukrayiny` pro volonters`ku diyal`nist` (2011). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3236-17#Text> (in Ukrainian).
- Zakon Ukrayiny` pro gromads`ki ob`yednannya. (2012). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4572–17#Text> (in Ukrainian).
- Kushnir, A. O. (2015). Sutnist` ta struktura ponyattya «estety`ky` vchy`nku» u konteksti pidgotovky` majbutnix faxivciv agropromy` slovoyi galuzi. Naukovy`j visny`k Nacional`nogo universy`tetu bioresursiv ta pry`rodokory`stvannya Ukrayiny`. Seriya: Pedagogika, psy`xologiya, filozofiya, 208 (1), 274–285. (in Ukrainian).
- Lyax, T. L., Bondarenko, T. Z., Zhuravel`, T. V. ta in. (2012). Menedzhment volonters`ky`x grup vid A do Ya: navchal`no-metody`chny`j posibny`k, Ky`yiv: Verso04, 288. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3486/1/T_LYAKH_MVGVAZD_KSP&SR_IL.PDF (in Ukrainian).
- Mixeyeva, O. (2022). Aktual`nist` volonters`koyi diyal`nosti v umovax vijny`. <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/38260/Mikheieva.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (in Ukrainian).
- Musevy`ch, A., Ostapchuk, O. L. (2016). Volonters`ka diyal`nist` studentiv pid chas navchannya u VNZ. <http://eprints.zu.edu.ua/21806/1/%D0%90%D0%BD%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%81%D1%96%D1%8F%20%D0%9C%D1%83%D1%81%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87.pdf> (in Ukrainian).
- Novak, N. (2022). Pro volonterstvo pid chas vijny`. https://svidomi.in.ua/en/page/11_07_2022_064614 (in Ukrainian).
- Nikolayenko, S. M., Sopivny`k, R. V., Kushnir, A. O. ta in. (2016). Programa vy`xovannya studenta: «Faxivecz`, gromadyany`n, patriot»: Navchal`no-metody`chny`j posibny`k. Ky`yiv: Aj Sy` Es –Akty`v. (in Ukrainian).
- Pan`kova, O. V., Kasperovy`ch, O. Yu., Ishhenko, O. V. (2016). Rozvy`tok volonters`koyi diyal`nosti v Ukrayini yak proyav akty`vizaciyi social`ny`x resursiv gromadyans`kogo suspil`stva: specy`fika, problemy` ta perspekty`vy`. Menedzhment volonters`ky`x grup vid A do ya. Ukrayins`ky`j socium, 2 (57), 25–40. https://ukr-socium.org.ua/wp-content/uploads/2016/04/25–40_no-2_vol-57_2016_UKR.pdf (in Ukrainian).
- Romankova, L. (2015). Volonters`ka diyal`nist` yak skladova formuvannya moral`ny`x cinnostej students`koyi molodi. Vy`shha osvita Ukrayiny`, 4, 54–60. <http://194.44.152.155/elib/local/pv/3006.pdf> (in Ukrainian).
- Segeda, Zh. (2018). Volonterstvo yak vy`yav moral`no-gromadyans`ky`x cinnoste ta suspil`noyi akty`vnosti gimnazy`stiv, 126–131. https://lib.iitta.gov.ua/712897/1/Segeda_18.pdf (in Ukrainian).
- Spicy`na, L. V., Koval`, G. V. (2019). Social`no-psy`xologichni aspekty` moty`vaciyi volonters`koyi dopomogy`. Naukovi studiyi iz social`noyi ta polity`chnoyi psy`xologiyi, 41, 57–67. <file:///C:/Users/User/Downloads/133-Article%20Text-261-1-10-20200707.pdf> (in Ukrainian).
- Suxomly`ns`ky`j, V. O. (1978). Bat`kivs`ka pedagogika. Ky`yiv, Radyans`ka shkola. (in Ukrainian).
- Shhotova, Yu., Ivchenko, I. (2022). Volonters`ki prakty`ky` v umovax voyenny`x dij. Naukovi praci Navchal`no-naukovogo insty`tutu molodizhnoyi ta simejnoyi polity`ky` i social`noyi roboty`. https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/38259/Shhotova_Ivzhenko.pdf?sequence=1. (in Ukrainian).

VOLUNTEERING OF STUDENTS OF VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE CONDITIONS OF MARTIAL LAW (FROM WORK EXPERIENCE)

Iryna Buriak-Habrys, Candidate of Geographical Sciences, a senior teacher of geography, a social pedagogue of Higher Vocational School No. 41 of Tulchyn, Tulchyn, Ukraine

Research interests: urban landscape science, landscape planning, landscape ecology, landscape design, innovations in social work, social education, volunteer initiatives in VTE institutions.

Abstract: With the beginning of warfare in Ukraine, the number of volunteer initiatives has increased significantly and continues to multiply. Thousands, millions of people are involved in volunteering, which is aimed at helping the defenders of Ukraine. Weaving nets, purchasing ammunition, medicines, organizing “donates”, cooking homemade pastries and many other areas of volunteer support for the Armed Forces of Ukraine bring our common victory closer. Educational and student communities of Ukraine make a significant contribution to the provision of soldiers in advanced positions.

The article considers the importance of volunteer assistance to the militaries in the educational space of a vocational and technical education institution; the peculiarities, forms, methods, and priority directions of the organization of volunteer assistance to the militaries are substantiated and formulated on the example of the activities of the social sector of student self-government of the Higher Vocational School No. 41 in Tulchyn. The organization of volunteer activities to help the militaries is divided into stages, a detailed description of each stage is given with practical advice and possibilities of implementation in the educational process of vocational training. Attention was paid to the conditions and ways that contributed to the involvement of students in active participation in charitable initiatives to support the Armed Forces of Ukraine and help military veterans, the directions of cooperation of student self-government with volunteer organizations of the UTC were summarized.

The article proposes a link to the educational institution’s YouTube channel, which contains video reports of volunteer actions and campaign videos in support of the defenders of Ukraine at the Higher Vocational School No. 41 in Tulchyn.

Keywords: volunteers, volunteering, student self-government.



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 29.05.2023 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.