

УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

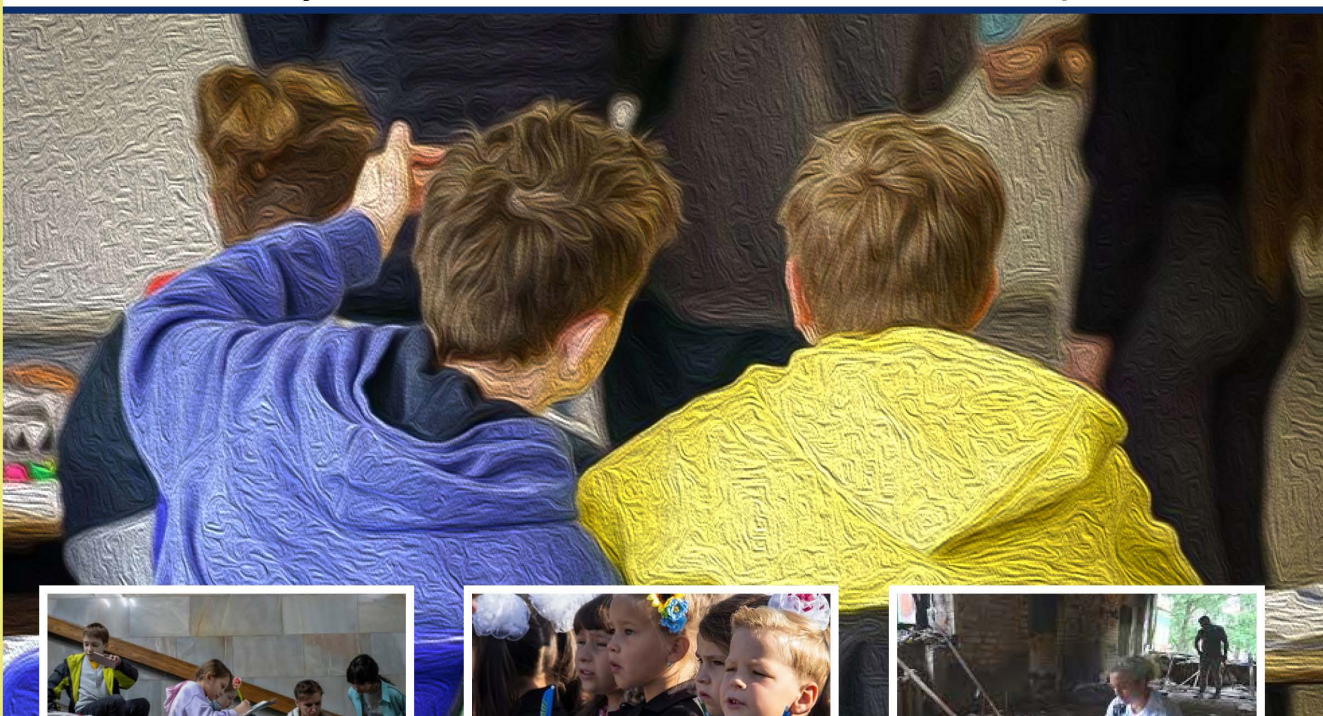
№ 3

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

№ 3

2023

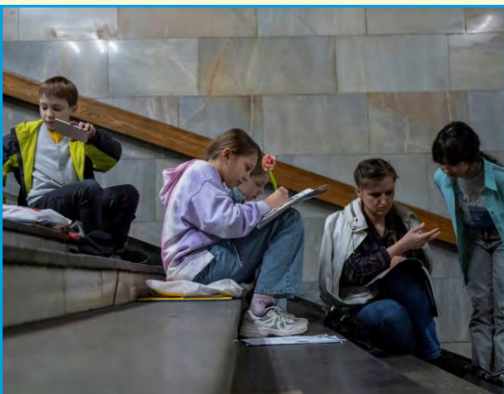


UKRAINIAN
EDUCATIONAL
JOURNAL

*Фахове періодичне видання
Інституту педагогіки
НАПН України*



УКРАЇНСЬКИЙ
педагогічний
ЖУРНАЛ
UKRAINIAN
EDUCATIONAL
JOURNAL



З М І С Т

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВІТЧИЗНЯНІ ПЕРСПЕКТИВИ В ОСВІТІ

Олег Топузов, Антоніна Данко

СИСТЕМА ОСВІТЬОГО ПАРТНЕРСТВА ЗАКЛАДУ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ
В УМОВАХ ВІЙНИ..... 5

Марина Чикалова, Наталія Юхно

ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ
ПОВНОМАСШТАБНИХ БОЙОВИХ ДІЙ 13

Олександра Котеньова, Марія Максименко

ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОГО
УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ 23

Tongsheng Zhao, Wei Zhang

SCIENCE POPULARIZATION WAYS
IN THE DIGITAL SPACE..... 32

АКТУАЛЬНІ ТЕОРІЇ – ЕФЕКТИВНА ПРАКТИКА

Оксана Максименко

ПРОБЛЕМА УПРАВЛІННЯ ШКІЛЬНОЮ ОСВІТОЮ
У НАУКОВОМУ ПОЛІ НОРВЕГІЇ 37

Микола Головка

КОНЦЕПЦІЯ БАЗОВОЇ ФІЗИЧНОЇ ОСВІТИ:
ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ТА УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ..... 54

Юрій Жук, Лідія Ващенко, Світлана Науменко

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ
СФОРМОВАНОСТІ КАУЗАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ
ЗДОБУВАЧІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... 63

Антоніна Гривко

ВИВЧЕННЯ УЯВЛЕНЬ УЧИТЕЛІВ ПРО ВЛАСНУ
МЕДІА-ІНФОРМАЦІЙНУ ГРАМОТНІСТЬ..... 79



Зоя Шарлович

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
СПЕЦІАЛІСТІВ МЕДСЕСТРИНСТВА ЧЕРЕЗ
ОРГАНІЗАЦІЮ ПІСЛЯДИПЛОМНОГО
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ..... 93

Лілія Уклеїна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ АДМІНІСТРАТОРІВ
СФЕРИ ПІДПРИЄМНИЦТВА У ЗАКЛАДІ ПРОФЕСІЙНОЇ
(ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ 101

Ольга Христенко

ДУХОВНІСТЬ І ТІЛЕСНІСТЬ ЛЮДИНИ В КОНТЕКСТІ
СИСТЕМИ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ 114

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ: ІДЕЇ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

Тамара Пушкарьова

ФЕНОМЕН ДЕКАПЛІНГУ ЯК ВАЖЛИВА
УМОВА ОРГАНІЗАЦІЇ СТАЛОГО РОЗВИТКУ
НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ..... 123

Тетяна Підгорна, Ігор Твердохліб

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРАТИВНОГО
ПІДХОДУ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС..... 132

Дмитро Пузіков

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОГНОЗУВАННЯ І ПРОЄКТУВАННЯ
ВАРІАТИВНОГО СКЛАДНИКА ОСВІТНЬОЇ
ПРОГРАМИ ГІМНАЗІЇ ТА/АБО ЛІЦЕЮ У ПРОЦЕСІ
ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНОЇ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ
РОБОТИ..... 144

Віталій Кучер, Тетяна Рожнова

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙ У ПРОЦЕСІ
ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗДОБУВАЧІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ 155

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ РЕФЛЕКСІЇ

Раїса Мартинова

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ПРАЦІ СУЧАСНИХ НАУКОВЦІВ
З ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК САМОСТІЙНОЇ НАУКИ 163

ISSN 2411-1317

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

УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ ЗАСНОВНИК – ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

**Науковий журнал
№ 3, 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 № 9 від 31.08.2023**

Наукова рада

КРЕМЕНЬ В. Г., дійсний член НАН
України, д. філос. н., проф., голова наукової
ради журналу

ГУРЖІЙ А. М., дійсний член НАПН
України, д. техн. н., проф.

ЛУГОВИЙ В. І., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.

ЛЯШЕНКО О. І., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.

ОЛІЙНИК В. В., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.

СУХОМЛИНСЬКА О. В., дійсний член
НАПН України, д. пед. н., проф.

СЯО СУ, д. пед. н., професор Інституту
порівняльної педагогіки Пекінського
педагогічного університету (Китай)

Редакційна колегія

ТОПУЗОВ О. М., дійсний член НАПН України, д. пед. н., проф., головний редактор

ГОЛОВКО М. В., д. пед. н., с. н. с., доц., заступник головного редактора

МАЛИХІН О. В., д. пед. н., проф., заступник головного редактора

АКІРІ І. К., д. фіз.-мат. н., конференціар (доцент) (Республіка Молдова)

БАКУМ З. П., д. пед. н., проф.

БІБІК Н. М., дійсний член НАПН України, д. пед. н., проф.

ВАЛАТ В., доктор наук (Dr. Hab.), проф. (Республіка Польща)

ДОБРОСКОК І. І., член-кореспондент НАПН України, д. пед. н., проф.

ЖОРОВА І. Я., д. пед. н., доц.

ЖУК Ю. О., д. пед. н., доц.

ЗАСЄКІНА Т. М., д. пед. н., с. н. с.

ІМАШЕВ Г. І., д. пед. н., проф. (Республіка Казахстан)

КАЛІНІНА Л. М., д. пед. н., проф.

КИЗЕНКО В. І., д. пед. н., с. н. с.

КОВАЛЬЧУК В. І., д. пед. н., проф.

КОДЛЮК Я. П., д. пед. н., проф.

ЛАДОНЯ К. Ю., Ph.D. (філологія), відповідальний редактор

ЛОКШИНА О. І., член-кореспондент НАПН України, д. пед. н., проф.

РІДЕЙ Н. М., д. пед. н., проф.

СКВОРЦОВА С. О., д. пед. н., проф.

СМИРНОВА-ТРИБУЛЬСЬКА Є., доктор наук (Dr. Hab.), проф. (Республіка Польща)

ТАРАСЕНКО Г. С., академік Академії наук вищої освіти України, д. пед. н., проф.

УСКА С., д. пед. н., проф. (Латвія)

ФРУНЗА А., Ph.D. (Румунія)

ШАВІНІНА Л. М., Ph.D., проф. (Канада)

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

МЕТОДИКА, ДОСВІД, РЕЗУЛЬТАТИ

Валерій Редько

ОСВІТНЄ ІНШОМОВНЕ КОМУНІКАТИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРОВАНОГО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ГІМНАЗІЇ МЕХАНІЗМІВ СПІЛКУВАННЯ І ОЗНАЙОМЛЕННЯ З КУЛЬТУРОЮ КРАЇНИ, МОВА ЯКОЇ ВИВЧАЄТЬСЯ 175

Надія Бібік

ГРА В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ВАРІАТИВНІСТЬ ПІДХОДІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ 185

Петро Мороз, Ірина Мороз

ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУЮВАННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «ДОСЛІДЖУЄМО ІСТОРІЮ І СУСПІЛЬСТВО. 5–6 КЛАСИ»..... 193

Світлана Скворцова, Катерина Недялкова

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ, РЕАЛІЗОВАНІ У ПІДРУЧНИКУ З МАТЕМАТИКИ ДЛЯ УЧНІВ 6 КЛАСІВ..... 205

Ксенія Гавриленко, Олександр Приходько,

Олександра Шеметенко

ЗАСТОСУВАННЯ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ ЯК ЗАСОБУ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ТА КАТЕГОРИЗАЦІЇ ПОНЯТЬ НА ЗАНЯТТЯХ МЕДИЧНОЇ БІОЛОГІЇ 215

Михайло Яковчук

НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ ГІМНАЗІЙ З ВИКОРИСТАННЯМ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 223

Редакція може не поділяти думку авторів. За достовірність фактів, цитат, посилань на використані джерела та вживання назв документів, власних імен тощо відповідають автори наукових статей.

У журналі використано фото з вільних джерел інтернету.

Офіційний сайт «Українського педагогічного журналу»
<https://uej.undip.org.ua>



Олег Топузов – доктор педагогічних наук, професор, віцепрезидент НАПН України, директор Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

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

✉ proftop@ukr.net

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



Антоніна Данко – науковий співробітник відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України, аспірантка Інституту педагогіки НАПН України м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: освітнє партнерство, державно-приватна партнерська взаємодія у сфері освіти, психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу.

✉ antoninadanko@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0001-9551-4327>

УДК 373.01(477)(02)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-5-12>

СИСТЕМА ОСВІТНЬОГО ПАРТНЕРСТВА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Анотація. У статті визначено, обґрунтовано й узагальнено найсуттєвіші зміни в системі освітнього партнерства вітчизняного закладу загальної середньої освіти, що спричинені повномасштабною агресією Росії проти України, виникли в умовах війни. Визначено нові умови функціонування і розвитку закладів системи повної загальної середньої освіти України (соціокультурні, соціально-демографічні, соціально-економічні, інформаційні, соціально-психологічні), виникнення яких зумовила російська агресія. Виокремлено й обґрунтовано основні тенденції функціонування вітчизняної системи закладів системи повної загальної середньої освіти в умовах російсько-української війни. Описано вплив умов воєнного стану на структурні компоненти системи освітнього партнерства вітчизняного закладу загальної середньої освіти, а саме: кількісний та якісний склад його суб'єктів, пріоритетність об'єктів, оновлення і нові критерії ранжування цілей і завдань освітнього партнерства української школи, нові пріоритетні напрями й засоби (інструменти) освітньої співпраці, очікувані результати.

Ключові слова: російсько-українська війна, умови воєнного стану, заклад загальної середньої освіти, освітнє партнерство, система.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Повномасштабна агресія Росії проти України, російсько-українська війна змусили систему освіти України загалом, вітчизняну систему повної загальної освіти зокрема працювати в новому режимі, адаптуватися до умов воєнного стану. Досвід результативного здійснення освітнього процесу у вітчизняних закладах освіти в цих умовах, активна участь на-

ших освітян у протидії російській агресії доводять, що українська система освіти гідно витримує це випробовування. Ворогу не вдалося і не вдасться зруйнувати систему освіти в Україні, зупинити освітній процес в українських школах.

Війна посилила увагу українських освітян до проблеми функціонування і розвитку системи освітнього партнерства української школи. Означена проблема пов'язана з низкою важливих наукових і практичних завдань, які постали перед системою загальної середньої освіти України. Насамперед, це завдання теоретико-методичного забезпечення розвитку вітчизняних закладів загальної середньої освіти в умовах війни і післявоєнної відбудови України, у виконанні якого беруть активну участь науковці Національної академії педагогічних наук, Інституту педагогіки вказаної академії. Це також вироблення стратегії та розроблення ефективного інструментарію співпраці української школи з іншими державними і недержавними організаціями задля гарантування учнівству високої якості повної загальної середньої освіти в умовах війни, відповідності змісту й результатів зазначеної освіти запитам суспільства, потребам обороноздатності, соціальної та економічної безпеки України. Важливим практичним завданням функціонування і розвитку системи соціального партнерства української школи в умовах війни є реалізація його культурного й гуманітарного потенціалів, забезпечення посиленої ролі школи у вирішенні суспільних проблем, проблем здобувачів освіти, їхніх сімей та інших осіб, територіальної громади закладу, що породжені війною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, що розглядається у статті, та означення аспектів загальної проблеми, яким присвячується стаття. Проблема розроблення теоретико-методичного забезпечення функціонування і розвитку системи освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти сформульована у вітчизняних наукових публікаціях не так давно. Виникнення цієї проблеми зумовив запит освітян щодо практичного втілення ідей педагогіки партнерства (наприклад, Кузь, 2017; Топузов, 2018; Смагіна, 2020 та ін.). Автор визначив теоретичні й методологічні засади, розробив модель освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти (Топузов, 2021b), обґрунтував роль системи освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти як одного із чинників успішної організації допрофільної підготовки і профільного навчання учнівства (Топузов, 2021a).

В умовах повномасштабної російсько-української війни зростає актуальність організації продуктивного освітнього партнерства школи. Отже, загострюється проблема розроблення теоретико-методичного забезпечення функціонування і розвитку системи освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти в цих складних, трагічних умовах. Постає необхідність виокремлення основних тенденцій функціонування і розвитку цієї системи в період війни, визначення впливу умов воєнного стану на її структурні компоненти.

Мета дослідження – виокремити основні тенденції, визначити та обґрунтувати особливості функціонування і розвитку системи освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти в умовах війни.

Виклад основного матеріалу дослідження. Насамперед, необхідно нагадати визначення поняття «освітнє партнерство». Освітнє партнерство, це «система відносин (освітніх, економічних, соціальних, культурних, правових, управлінських та ін.), яка виникає у процесі добровільної співпраці суб'єктів освітньої діяльності (учасників освітнього процесу) з іншими юридичними або/та фізичними особами задля створення оптимальних умов реалізації освітніх, інших суспільних цілей, досягнення яких можна пов'язати з освітніми»; «освітнє партнерство можна також розглядати як добровільну спільну діяльність його суб'єктів (співпрацю), у ході якої відбувається досягнення узгоджених освітніх і соціальних цілей» (Топузов, 2021b, с. 9).

Як бачимо, процеси становлення, розвитку і функціонування системи освітнього партнерства школи тісно пов'язані з процесами розвитку її територіальної громади, області, України в цілому. Розвинута система освітнього партнерства школи дає їй змогу цілеспрямовано співпрацювати з іншими соціальними суб'єктами, здійснювати посилену участь у розв'язанні проблем громади і суспільства, вирішувати за допомогою такої співпраці важливі завдання розвитку освітнього процесу, відчувати й адекватно реагувати на інформаційні, науково-технологічні, економічні, соціальні

та інші виклики майбутнього. Отже, система освітнього партнерства тісніше пов'язує школу із суспільством, його культурним, соціальним, економічним середовищем. Саме тому, під впливом нових суспільних умов, породжених російською воєнною агресією, повномасштабною війною Росії проти України, система освітнього партнерства школи зазнає швидких і суттєвих змін.

Для початку необхідно визначити нові умови функціонування і розвитку вітчизняних закладів системи загальної середньої освіти, отже, існування системи освітнього партнерства шкіл, до виникнення яких спричинила повномасштабна російська агресія проти України. Можна означити кілька груп таких умов, а саме: соціокультурні, соціально-демографічні, соціально-економічні, інформаційні, соціально-психологічні.

Нові *соціокультурні умови* пов'язані з остаточним і цілковитим звільненням нашого народу від мовного, культурного, релігійного, наукового та всякого іншого впливу держави-агресора, що силою й хитрощами нав'язувався нам упродовж останніх чотирьохсот років. Прискорення процесу формування української політичної нації, осмислення суспільством значущості й цінності національно-патріотичного виховання, свідомий перехід мільйонів громадян України на державну українську мову, відмова від споживання російськомовного медійного контенту на користь україномовного, посилення процесу інтеграції вітчизняної системи освіти в європейській і світовий освітній простір, активізація міжнародного співробітництва українських освітян і науковців, це далеко не повний перелік тих соціокультурних зрушень, що впливають сьогодні на розвиток української школи, визначають пріоритети й завдання розвитку системи її освітнього партнерства.

Соціально-демографічні умови є дуже складними. Повномасштабна російська агресія призвела до загибелі багатьох громадян України, мирного населення, дітей. Суттєво зменшилася народжуваність. Рятуючи свої життя від ракетних і артилерійських обстрілів, терору російських агресорів, мільйони сімей громадян України стали біженцями, кілька мільйонів українських жінок, дітей, людей пенсійного віку були змушені виїхати за кордон. Доводиться прогнозувати, що певна частина українських біженців (у т.ч. сімей з дітьми шкільного віку) може залишитися на постійне проживання в країнах Європи і світу, які їх прихистили. Так уже зараз вітчизняній системі освіти загалом, системі повної загальної середньої освіти зокрема загрожує помітне зменшення учнівського й студентського складу. З одного боку, це може негативно позначитися на функціонуванні вітчизняної системи освіти (виникне об'єктивна необхідність у скорочення мережі закладів, штатів педагогічних і науково-педагогічних працівників). З іншого боку, цей виклик має стати поштовхом для розвитку системи освіти України (зростання здорової конкурентної боротьби за здобувачів між відповідними закладами освіти на кожному з її рівнів, удосконалення транспортних послуг представникам учнівства, які мешкають у місцевості, віддаленій від закладів освіти, розвиток програм і технологій дистанційної освіти, посилення і поглиблення міжнародного співробітництва (у т.ч. за допомогою представників учнівства і студентства, які скористалися можливостями освітньої мобільності) тощо). Урахування цих умов у планах і заходах освітнього партнерства закладів загальної середньої освіти України сприятиме гнучкішій, оперативнішій і продуктивнішій відповіді школи на соціально-демографічні виклики найближчого й віддаленого майбутнього, забезпечуватиме її автономність в умовах конкурентної боротьби.

Соціально-економічні умови функціонування і розвитку вітчизняних закладів системи загальної середньої освіти виникають унаслідок складної взаємодії між ризиками руйнування та занепаду і можливостями пришвидшеного розвитку та модернізації, які породжуються впливом війни на економічну й соціальну системи нашої держави. Жорстокий і підступний ворог порушує всі принципи загальнолюдської моралі й міжнародного права, свідомо й цілеспрямовано намагається руйнувати економічну й соціальну (у т.ч. освітню) інфраструктуру України, мріє, що породжуватиме цим негативні економічні й соціально-економічні процеси в нашому суспільстві: деіндустріалізацію, безробіття, зuboжіння населення, масову трудову еміграцію, зниження рівня освіченості тощо. Збройні Сили України успішно протидіють цим планам, а промислові та соціальні об'єкти (у т.ч. школи, виші та інші освітні заклади), зруйновані росіянами в зоні бойових дій (масових ракетних атак) і на тимчасово окупованій території будуть швидко відновлені після здобуття Україною перемоги,

досягнення миру. Відзначимо, однак, найзагальніший імператив цього відновлення – успішність реконструкції (отже, ефективність і конкурентоздатність нашої економіки в майбутньому, можливості подальшого посилення обороноздатності, перспективи швидкого вступу України до ЄС і НАТО) залежатиме не від простого кількісного відтворення втрачених об'єктів, а від забезпечення якісних економічних і соціально-економічних змін, випереджального розвитку України, що відбуватиметься завдяки поєднанню відновлення з реформуванням. Тому післявоєнне відновлення ставить перед нашою державою, органами державної влади і місцевого самоврядування, представниками великого бізнесу, науки, системою освіти та іншими державними й недержавними установами важливі проблемні питання, а саме: як розробити оптимальне змістове наповнення програм і планів відновлення; які галузі економіки мають відновлюватися, а які створюватися; як держава і бізнес залучатимуть необхідні для цього інвестиції; яким має бути трудовий, підприємницький та інформаційний потенціал нашої держави, необхідний для економічного й соціального розвитку в найближчому й віддаленому майбутньому; якими є пріоритети розвитку вітчизняної науки й системи освіти для того, щоб вони забезпечили формування цього потенціалу. Відповіді на ці питання необхідно мати вже зараз, коли війна ще триває. Зрозуміло, що створення нової, високотехнологічної української економіки, що поєднуватиметься з посиленням обороноздатності нашої держави, це дуже вартісний проєкт, який потребуватиме величезних капіталовкладень. Проте не варто розраховувати, що його можна буде реалізувати лише шляхом перерозподілу бюджетних інвестицій, зменшення фінансування науково-освітньої сфери. Навпаки, інвестиції у вітчизняну науку й систему освіти доведеться збільшувати. Адже особистісні та професійні якості нових поколінь вітчизняних науковців, інженерів-винахідників, майстрів-зброярів, генералів-стратегів, ракетників, пілотів і танкістів, представників усіх інших військових і цивільних професій і спеціальностей, закладаються вже зараз, у дитячих садках, школах, вишах. Інвестиції в науку й освіту зростатимуть уже тому, що необхідно фінансувати не лише функціонування, але й вкладати ресурси у відновлення цілих галузей освіти і науки, наукових установ і закладів освіти, які були зруйновані як російськими агресорами, так і суспільно-економічними негараздами 90-х років. Зрозуміло, що питання про джерела фінансування відновлення й розвитку вітчизняної науки і освіти, про досягнення належної ефективності й результативності їхньої діяльності, продуктивності взаємодії з суспільним виробництвом постане дуже гостро. За таких обставин, система освітнього партнерства школи стає одним із потужних засобів залучення закладом освіти додаткових ресурсів (як фінансових, так і кадрових, матеріально-технічних, інформаційних тощо), оперативного й гнучкого регулювання її участі в процесі відбудови/розвитку її територіальної громади зокрема, економіки нашої держави загалом.

Інформаційні умови утворюються внаслідок як впливу загальноосвітніх процесів інформатизації (диджиталізації) сучасного суспільства загалом, сфери освіти зокрема, так і необхідності якнайширшого застосування інформаційно-комунікаційних технологій і комп'ютерної техніки задля організації освітнього процесу (в його дистанційному й змішаному форматах) під час війни. Зазначимо, що створені інформаційні умови матимуть велике значення для подальшого розвитку системи повної загальної середньої освіти України, доцільної цифровізації (диджиталізації) освітньої діяльності закладів, які забезпечують її здобуття, а також для оптимізації інформаційного забезпечення системи освітнього партнерства наших шкіл.

Соціально-психологічні умови пов'язані з позитивною соціально-психологічною атмосферою єднання, взаєморозуміння, взаємної підтримки, що сформувалася під впливом війни в українському суспільстві і шкільних громадах. Збереження цієї атмосфери – це одне з важливих завдань як розвитку вітчизняного закладу загальної середньої освіти, так і подальшої розбудови його системи освітнього партнерства.

Визначення теперішніх умов функціонування і розвитку вітчизняних закладів системи загальної середньої освіти дає нам змогу перейти до виокремлення й обґрунтування *основних тенденцій функціонування системи освітнього партнерства школи під час російсько-української війни*.

По-перше, це *деструктивний вплив війни* (воєнних дій, ворожих ракетних і артилерійських обстрілів, злочинного руйнування агресором української цивільної інфраструктури, вимушеної

міграції або еміграції населення) на життєдіяльність і освітню діяльність закладу загальної середньої освіти, отже, на систему його освітнього партнерства. Варто нагадати, що цей вплив позначається не лише на закладі загальної середньої освіти (шкільній громаді, колективах учителів, учнів і батьків, умовах освітньої діяльності тощо), але й на його вітчизняних освітніх і позаосвітніх партнерах. Одним із проявів цієї тенденції стає перерозподіл очікувань і ресурсних потоків у процесі освітнього партнерства школи з іншими установами й організаціями, територіальною громадою. До початку повномасштабної війни заклад загальної середньої освіти (як неприбуткова, соціально значуща інституція) міг справедливо розраховувати, що його позаосвітні й освітні партнери надаватимуть у процесі освітнього партнерства більше ресурсів (інформаційних, матеріально-технічних, кадрових, фінансових тощо), ніж він. Війна помітно вплинула на ці очікування. Наразі багато позаосвітніх партнерів (наприклад, соціальні та медичні установи, українські військові та представники інших силових відомств) можуть очікувати й отримують посилену, але діву підтримку від українських шкіл.

По-друге, зростання значущості продуктивної системи освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти для забезпечення освітнього процесу в ньому, подолання негативних чинників, які можуть впливати на нього. Ворожа агресія призвела як до людських жертв серед учасників освітнього процесу, руйнувань будівель та інфраструктури закладів освіти, так і до освітніх втрат у підготовці здобувачів освіти, які виявляються у невідповідності між реальним рівнем сформованості їхніх ключових і предметних компетентностей, наскрізних умінь у період дії воєнного стану і тим рівнем, який передбачався директивними документами (насамперед – Державними стандартами освіти). До попередження і подолання цих освітніх втрат, розроблення необхідних навчальних матеріалів, методик та інших засобів активно долучилися освітні партнери українських шкіл, зокрема вчені Національної академії педагогічних наук України (НАПН України) та підвідомчих їй наукових установ, серед яких помітну роль відіграють науковці Інституту педагогіки НАПН України (наприклад, Топузов та ін., 2022).

По-третє, зростання вимог до адаптивності цієї системи, до спроможності учасників освітнього процесу розвивати й оптимізувати її в умовах війни. Вочевидь, що найрезультативнішою стане система освітнього партнерства саме тих шкіл, які зосередилися на її оптимізації та розвитку в умовах війни, а не обмежилися лише функціонуванням (збереженням освітньої співпраці на довоєнному рівні) або, тим паче, скоротили. Зрозуміло, що йдеться про ті заклади загальної середньої освіти, які не були змушені евакуюватися, не зазнали руйнувань, зберегли свій кадровий потенціал і матеріально-технічну базу.

По-четверте, це посилення освітньої співпраці українських шкіл із міжнародними (насамперед, європейськими) освітніми партнерами. Йдеться про два пріоритетні напрями партнерства: першим є освітня співпраця із закордонними закладами загальної середньої освіти, в яких навчаються українські діти-біженці; другим – фандрайзинг (пошук необхідних інформаційних, методичних, кадрових, матеріально-технічних, фінансових та інших ресурсів).

По-п'яте, це збільшення ролі інформаційно-комунікаційних технологій та їхньої матеріальної основи, інформаційної техніки, у процесі організації та здійснення освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти в умовах війни. Виникнення і посилення цієї тенденції відбулися ще до початку повномасштабного російського вторгнення, були зумовлені як загальною діджиталізацією сучасного суспільства, так і пандемією COVID-19. Однак в умовах російсько-української війни ця тенденція набуває особливого значення, оскільки пов'язана зі збереженням життя і здоров'я учасників партнерства, подоланням відстаней і кордонів заради освітньої співпраці.

Умови, породжені російською агресією, російсько-українською війною, впливають на всі структурні компоненти системи освітнього партнерства вітчизняного закладу загальної середньої освіти, а саме: його суб'єктах, об'єктах, цілях і завданнях, змісті (напрямах), засобах (інструментарію), результатах (Топузов, 2021b).

Зауважимо, що війна помітно змінює кількісні й якісні характеристики переліку освітніх і позаосвітніх партнерів окремої школи. Однак на рівні системи повної загальної середньої освіти

Україні (тобто в межах усіх вітчизняних шкіл, які підтримують освітнє партнерство) основні зміни стосуються не так кількості чи якості (номенклатури) установ і організацій-партнерів, як конфігурації зав'язків у системи освітнього партнерства закладів освіти, пріоритетів у встановленні й розвитку партнерської співпраці.

Варто навести *орієнтовний перелік установ і організацій*, встановлення освітньої співпраці з якими в умовах війни може набувати пріоритетного значення для системи освітнього партнерства вітчизняних закладів загальної середньої освіти, а саме:

- військовими частинами, частинами територіальної оборони, правоохоронними та правоохоронними організаціями, які розташовані в межах територіальної громади школи (звісно, якщо це не порушує військову таємницю);
- медичними закладами, насамперед військовими шпиталями;
- українським громадськими й благодійними організаціями, які опікуються переміщеними особами;
- закордонними закладами загальної середньої освіти, в яких навчаються евакуйовані учні;
- міжнародними громадськими організаціями, благодійними фондами, які опікуються освітою і освітніми дослідженнями.

Можна також окреслити *найважливіші напрями освітнього партнерства школи в умовах війни*, як-от:

- науково-методичне співробітництво, спільні освітні заходи й проекти з науковими установами, закладами вищої освіти педагогічного спрямування, закладами післядипломної освіти педагогічних працівників, спрямовані на попередження й компенсацію освітніх втрат здобувачів повної загальної середньої освіти, зумовлених війною;
- посилення і поглиблення допризовної підготовки учнівства, а також підготовки його до надання першої медичної некваліфікованої допомоги за допомогою партнерів (представників військових частин, сил територіальної оборони, правоохоронних органів, медичних установ, профільних громадських організацій);
- надання посильної допомоги, здійснення соціально-культурних і просвітницьких проєктів для поранених військових у військових шпиталях, постраждалих від війни цивільних осіб (дорослих і дітей) у медичних закладах, які опікуються ними;
- участь шкільної громади у вирішенні соціальних проблем територіальної громади закладу загальної середньої освіти (реалізація заходів і соціальних проєктів) спільно з органами місцевого самоврядування;
- надання посильної гуманітарної допомоги переміщеним особам (насамперед – дітям і літнім людям);
- реалізація спільних заходів (проєктів) із закладами сфери культури і мистецтва для військових, переміщених осіб, представників територіальної громади;
- встановлення тісної і продуктивної співпраці із закордонними школами, обмін методичними розробками;
- отримання допомоги (у т.ч. засобів навчання, програмного й апаратного забезпечення дистанційного навчання, навчальних і навчально-методичних розробок тощо) від міжнародних організацій, благодійних фондів, які опікуються освітою.

До *пріоритетних інструментів освітнього партнерства школи* в умовах війни варто віднести сучасні інформаційно-комунікаційні технології (забезпечують необхідні інформаційні умови для налагодження партнерської співпраці та здійснення її заходів), проєктну діяльність (сприяє чіткій організації, керованості й контрольованості освітньої співпраці в умовах обмежених кадрових, матеріально-технічних і фінансових ресурсів), фандрайзинг (пошуку ресурсів, необхідних на розвиток системи освітнього партнерства школи зокрема, реалізації планів розвитку закладу освіти загалом).

Очікування суспільства щодо *освітніх і соціальних результатів функціонування системи освітнього партнерства школи* в умовах російсько-української війни зумовлені його основною метою – протидією російській агресії освітніми засобами, попередженням й подоланням деструктивного впливу війни на учасників освітнього процесу в школі, насамперед – учнівство.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок в обраному напрямі. Розвиток і функціонування вітчизняного закладу загальної середньої освіти (отже, і системи його освітнього партнерства) відбувається наразі під впливом декількох груп умов, виникнення яких спричинено початком повномасштабної російської агресії проти України, російсько-української війни. До них можна віднести соціокультурні, соціально-демографічні, соціально-економічні, інформаційні, соціально-психологічні умови.

Вивчення вказаних умов дало змогу виділити основні тенденції функціонування системи освітнього партнерства школи під час російсько-української війни, а саме: деструктивний вплив війни на цю систему та протидію йому; зростання значущості продуктивної системи освітнього партнерства школи для забезпечення освітнього процесу, подолання негативних чинників, які можуть впливати на нього; зростання вимог до адаптивності цієї системи, до спроможності учасників освітнього процесу розвивати й оптимізувати її в умовах війни; посилення освітньої співпраці українських шкіл із міжнародними (наприклад, європейськими) освітніми партнерами; збільшення ваги інформаційно-комунікаційних технологій та інформаційної техніки в процесі організації та здійснення освітнього партнерства в умовах війни.

Війна позначилася на всіх структурних компонентах системи освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти, а саме: кількісному та якісному складі його суб'єктів, пріоритетності об'єктів, оновленні й виникненні нових критеріїв ранжування цілей і завдань освітнього партнерства української школи, нових пріоритетних напрямках і засобах (інструментах) освітньої співпраці, очікуваних результатах.

Метою розвитку і функціонування системи освітнього партнерства української школи в умовах війни стає створення умов для протидії російській агресії освітніми засобами, попередження і подолання впливу її наслідків на учнівство та інших учасників освітнього процесу, компенсації освітніх втрат учнівства, допомога представникам Збройних Сил України, територіальній громаді школи тощо.

Перспективи подальших досліджень проблеми пов'язані з розробленням, теоретичним обґрунтуванням та емпіричною валідацією оптимальних стратегій розвитку системи освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти в умовах післявоєнної відбудови України.

Використані джерела

- Кузь, В. (2017). Філософія освіти – філософія педагогіки партнерства. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 2 (1), 219–226. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2017_2\(1\)_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2017_2(1)_28).
- Топузов О., Засекіна, Т. (ред.) (2022). *Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови / методичний порадиш науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового навчального року: методичні рекомендації*. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, Видавничий дім «Освіта». https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2022/08/Methodychnyu-poradnyk.pdf2_.pdf
- Топузов, О.М. (2021а). Освітнє партнерство закладу загальної середньої освіти як чинник успішної організації системи допрофільної підготовки і профільного навчання учнів. *Допрофільна підготовка учнів у сучасній гімназії: стан, проблеми, перспективи: збірник тез Всеукраїнського науково-практичного семінару*. 7–11. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/10/Zbirnyk_tez_seminaru.pdf.
- Топузов, О.М. (2021б). *Освітнє партнерство в системі загальної середньої освіти: теорія і методологія: монографія*. Київ: Інститут педагогіки, Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-603-2-2021-160>.
- Топузов, О.М. (2018). Соціальне співробітництво в системі загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*, Вип. 3 (15), 47–59. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2018-3-47-59>.
- Смагіна, Т.М., Шуневич, О.М. (2020). Параметри та індикатори реалізації принципів педагогіки партнерства в освітньому процесі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Вип. 1, 201–206. <http://doi.org/10.24144/2524-0609>.

References

- Kuz, V. (2017). *Filosofia osvity – filosofia pedahohiky partnerstva. Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychny, 2 (1), 219–226. http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2017_2(1)_28. (in Ukrainian)*.

- Topuzov O., Zasiiekina, T. (red.) (2022). *Zahalna serednia osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu ta vidbudovy / metodychnyi poradnyk naukovtsiv Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy do pochatku novoho navchalnoho roku: metodychni rekomendatsii*. Kyiv: Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy, Vydavnychiy dim «Osvita». https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2022/08/Metodychnyy-poradnyk.pdf2_.pdf (in Ukrainian).
- Topuzov, O.M. (2021a). Osvitnie partnerstvo zakladu zahalnoi serednoi osvity yak chynnyk uspishnoi orhanizatsii systemy doprofilnoi pidhotovky i profilnoho navchannia uchniv. *Doprofilna pidhotovka uchniv u suchasni himnazii: stan, problemy, perspektyvy: zbirnyk tez Vseukrainskoho naukovopraktychnoho seminaru*. 7–11. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/10/Zbirnyk_tez_seminaru.pdf. (in Ukrainian).
- Topuzov, O.M. (2021b). *Osvitnie partnerstvo v systemi zahalnoi serednoi osvity: teoriia i metodolohiia: monohrafiia*. Kyiv: Instytut pedahohiky, Pedahohichna dumka. <https://doi.org/10.32405/978-966-603-2-2021-160>. (in Ukrainian).
- Topuzov, O.M. (2018). Sotsialne spivrobotnytstvo v systemi zahalnoi serednoi osvity. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, Vyp. 3 (15), 47–59. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2018-3-47-59>. (in Ukrainian).
- Smahina, T.M., Shunevych, O.M. (2020). Parametry ta indykatory realizatsii pryntsypiv pedahohiky partnerstva v osvitnomu protsesi. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: Pedahohika. Sotsialna robota*. Vyp. 1, 201–206. <http://doi.org/10.24144/2524-0609>. (in Ukrainian).

Oleh Topuzov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-President of the NAES of Ukraine, Director of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine.

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

Danko Antonina, Researcher of the Department of Economics and Management of General Secondary Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, postgraduate student of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: educational partnership, public-private partnership interaction in the field of education, psychosocial support of participants in the educational process.

SYSTEM OF EDUCATIONAL PARTNERSHIP OF THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION OF UKRAINE UNDER THE CONDITIONS OF WAR

Abstract. The article identifies, substantiates, and summarizes the most significant changes in the system of educational partnership of the domestic institution of general secondary education, caused by the full-scale aggression of Russia against Ukraine, which arose under the conditions of the war. New conditions for the functioning and development of institutions of the system of complete general secondary education of Ukraine (socio-cultural, socio-demographic, socio-economic, informational, social-psychological, etc.) were determined, the emergence of which was caused by Russian aggression. The impact of these conditions of martial law on the educational partnership system of the general secondary education institution is outlined. The main tendencies of the functioning of this system under the conditions of the Russian-Ukrainian war are identified and substantiated. The influence of martial law conditions on the structural components of the system of educational partnership of a domestic general secondary education institution is described, namely: the quantitative and qualitative composition of its subjects, priority of objects, updating and new criteria for ranking the goals and tasks of the educational partnership of the Ukrainian school, new priority directions and means (tools) of educational cooperation, expected results. It was concluded that the main goal of the educational partnership system of the general secondary education institution under the conditions of the Russian-Ukrainian war is countering Russian aggression by educational means, preventing and overcoming its destructive influence on the participants of the educational process at school, primarily – students. Prospects for further research of the problem are related to the development, theoretical justification and empirical validation of optimal strategies for the development of the educational partnership system of the general secondary education institution under the conditions of the post-war reconstruction of Ukraine.

Keywords: Russian-Ukrainian war, conditions of martial law, institution of general secondary education, educational partnership, system.



Марина Чикалова – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна.

Коло наукових інтересів: іношомовна підготовка фахівців сфери міжнародних відносин, порівняльна педагогіка, діалог культур у сфері освіти.

✉ chmn@ukr.net

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2660-3710>

Наталія Юхно –

заступник директора з навчальної роботи, старший учитель КЗСОР «Сумська обласна гімназія-інтернат для талановитих та творчо обдарованих дітей», м. Суми, Україна.

Коло наукових інтересів: упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів.

✉ polena2007@ukr.net



УДК: 37.09

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-13-22>

ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ПОВНОМАСШТАБНИХ БОЙОВИХ ДІЙ

Анотація. У статті автори акцентують увагу на специфіці ведення навчального процесу в умовах війни. Розкрито позитивні (віддалений доступ, гнучкий графік підготовки та виконання завдань, виховання самостійності та самодисципліни тощо) та негативні (насамперед: технічні проблеми, відсутність зв'язку, інтернету, брак живого спілкування, що часто переростає в ізолюваність та відчуженість тощо) сторони дистанційного навчання; особлива увага зосереджена на доцільності проведення змішаного типу занять, які поєднують елементи традиційного навчання у закладах освіти (лекційні заняття, створення спільних проєктів, організація практичних занять та самостійної роботи тощо) з використанням інформаційних технологій та онлайн-ресурсів (взаємодія з викладачем чи одногрупниками через віртуальні платформи та інструменти тощо). Проблема живого спілкування (комунікативний аспект) за роки дистанційного навчання постала доволі гостро не лише у загальноосвітніх закладах, але й у закладах вищої освіти. Адже лише дієва взаємодія між учнями/студентами та викладачами мотивує до спільного вирішення завдань та сприяє розвитку комунікативних навичок та активної позиції у здобутті знань. Проведено паралель надання освітніх онлайн-послуг учням гімназії та студентам університету. Наголошено на актуальності співпраці загальноосвітніх навчальних закладів

та університетів у питаннях взаємоінтеграції в освітній простір. Виокремлено основні складові ефективної взаємодії з питань наукових досліджень, академічної мобільності, проведення культурних заходів тощо. Схарактеризовано рекомендації стосовно забезпечення якісної освіти в умовах форс-мажорних обставин, що зумовлюють онлайн-навчання. Визначено, що перспективи подальших наукових розвідок у сфері організації дистанційного навчання доцільно пов'язати з підготовкою викладацького складу до роботи у змішаному форматі та використанням інноваційних інтерактивних методів навчання.

Ключові слова: дистанційна освіта, онлайн-навчання, змішаний формат навчання, загальноосвітні заклади, заклади вищої освіти, переваги та недоліки дистанційної форми навчання, якість освіти.

Постановка проблеми. Початок бойових дій в Україні, введення воєнного стану на всій території країни суттєво вплинули на організацію освітнього процесу в навчальних закладах різного типу акредитації, від загальноосвітніх шкіл до університетів та академій. Багато навчальних закладів зазнали руйнувань, у результаті масованих обстрілів знищено бібліотеки, обладнання, навчальний матеріал. Значна кількість учасників освітнього процесу (адміністрації закладів освіти, науково-педагогічний, педагогічний персонал, здобувачі освіти, батьки) змушена була змінити місце проживання, залишити зону бойових дій та виїхати у інші регіони та за межі України. Ряд міст і сіл опинилися під окупацією, зазнаючи утисків з боку рашистського режиму. Значна частина закладів освіти вимушена була переміститися на підконтрольну Україні територію.

Два попередні роки система освіти також функціонувала в умовах обмежень, викликаних пандемією COVID-19, що йшло в розріз зі стандартами, прийнятими в Європейській освітній спільноті. Першочерговим завданням стало організація безпечного оточення та перехід на дистанційну форму навчання.

Усі ці фактори й багато інших зумовили адаптацію системи освіти до нових непередбачуваних умов. Міністерство освіти змушене було піти на певні зміни у організації навчального процесу: «Для учнів закладів загальної середньої освіти з числа тимчасово внутрішньо переміщених осіб навчання також може бути організовано за заявою одного з батьків за індивідуальною формою: екстернатною, сімейною (домашньою). Учні з числа внутрішньо переміщених осіб можуть тимчасово відвідувати (за заявою одного з батьків) заклади загальної середньої освіти за місцем тимчасового перебування» (Лист МОН України «Про організацію освітнього процесу», 2022).

У Законах України «Про повну загальну середню освіту» та «Про вищу освіту» акцентовано увагу на можливості активного застосування змішаних форм навчання та технологій дистанційного надання освітніх послуг у період воєнного стану та повоєнного відновлення. Змішані форми навчання дозволяють ефективно поєднувати традиційні методи з новими технологіями, що сприяє покращенню засвоєння матеріалу, а також активному залученню учнів та студентів до навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Організація навчального процесу в загальноосвітніх школах та вишах в умовах повномасштабних бойових дій, а також прос&cons онлайн-освіти стала предметом дослідження як вітчизняних науковців, зокрема з Інституту педагогіки НАПН України, так і зарубіжних учених. Глушко О., Кравченко С., Локшина О., Нікольська Н. та ін. у 2022 році вивчали роль країн Євросоюзу в інтеграційному процесі учнів та студентів України в освітні системи зарубіжних країн в умовах вторгнення РФ в Україну; навчально-методичне забезпечення дистанційного навчання в умовах воєнного часу аналізували Топузов О. та Засекіна Т. тощо. Питаннями дистанційного навчання цікавляться Пилаєва Т. (2019), Блощинський І. (2015) та ін. Але не зважаючи на численні дослідження, проблема удосконалення методів організації онлайн-навчання, а також упровадження інноваційних шляхів з метою ефективного проведення занять у дистанційному форматі потребує подальших наукових розвідок та розробок. Останні дослідження стосовно онлайн-навчання учнів та студентів пропонують багато цікавих інсайтів та практичних рекомендацій. Актуальними, на нашу думку, можна вважати такі публікації:

- «Online Learning in Higher Education: A Review of Research on Interactions among Teachers and Students» (Wallace, 2003), де автори досліджують взаємодію між викладачами та студентами за умови онлайн-навчання у ЗВО та аналізують різні форми взаємодії, такі, як форуми, електронна пошта та відеоконференції, а також розглядають їх вплив на якість навчання та задоволення потреб студентів;
- «Effective Online Teaching: Foundations and Strategies for Student Success» (Stavredes, 2011), у якій увага авторів зосереджується на основах успішного онлайн-навчання та стратегіях, які сприяють досягненню успіху студентами;
- «Online Learning: A User-Friendly Approach for High School and College Students» (Bowman, 2010), де автори надають практичні поради та ресурси для студентів, які займаються онлайн-навчанням, а також розглядаються теми, такі, як організація часу, саморегуляція, комунікація з викладачами та співробітниками, а також техніки ефективного навчання.
- «Engaging the Online Learner: Activities and Resources for Creative Instruction» (Conrad, Donaldson, 2011), яка пропонує різноманітні види роботи та ресурси для творчого навчання онлайн, надає ідеї для стимулювання активності студентів, співпраці та взаємодії, а також рекомендації щодо використання технологій у навчальному процесі.

Ці публікації є лише кількома з багатьох розвідок та ресурсів, які досліджують онлайн-навчання учнів та студентів.

Метою статті є розкриття специфіки освітнього процесу в умовах повномасштабної війни та надання рекомендацій щодо ефективної мотивації учнів та студентів до здобуття знань за умови дієвого використання сучасних онлайн-сервісів, освітніх платформ, а також спільних проєктів для учнів та студентів України під егідою ЮНЕСКО, ініційованих МОН України з метою багатосторонньої співпраці у сфері освіти.

Основні методи дослідження. Методологічна база дослідження передбачає традиційні методи, а саме: метод спостереження, опису (емпіричний); узагальнення, аналізу, класифікації (теоретичний) та системний. Усе це допомогло дослідити, описати, провести аналіз та узагальнити особливості освітнього процесу в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Звичайний традиційний навчальний процес у закладах освіти всіх без винятку типів акредитації був непередбачено порушений віроломним вторгненням РФ на територію незалежної України. Бойові дії, окупація, вимкнення світла, вимушені переміщення як учнів, студентів, так і вчителів суттєво обмежили доступ до навчальних ресурсів. Аналітичний центр Cedos на замовлення Міжнародного благодійного фонду SavED та за підтримки Міжнародного фонду «Відродження» ініціював дослідження «Війна та освіта: як рік повномасштабного вторгнення вплинув на українські школи», у якому викладено детальний аналіз того, як повномасштабні бойові дії вплинули на доступ до здобуття загальної середньої освіти учнями шкіл України. У службі освітнього омбудсмена провели аналіз отриманих результатів (Війна та освіта, 2023).

Однією з основних проблем респонденти називають освітні втрати. Учні, які перебували в зонах бойових дій, на окупованих територіях були повністю позбавлені доступу до навчального процесу. Здобувачі часто пропускали заняття через повітряні тривоги, відключення електроенергії, відсутність інтернету та мобільного зв'язку внаслідок обстрілів. 11% батьків вказали, що багатьом школярам, які навчаються за дистанційною або змішаною формою навчання, бракує гаджетів для навчання та належного робочого місця вдома. 85% батьків зауважили, що прогалини у знаннях дітей матимуть негативний вплив на їхню подальшу освіту. Тому 72% батьків наголошують на тому, що необхідно впроваджувати програми з надолуження освітніх втрат.

Життя всіх українських школярів та здобувачів вищої освіти кардинально змінилися (на рисунку 1 службою освітнього омбудсмена зображено умови, в яких перебувають здобувачі освітніх послуг під час повномасштабної війни в Україні).

Безумовно, що поставити знак рівності між зеленою та червоною зонами у плані реалізації прав на освіту неможливо. І учні, і студенти перебувають у цілком різних умовах, кожна група

потребує детального аналізу можливості надання якісних освітніх послуг, а також особливої дієвої підтримки з боку держави. Варто враховувати той фактор, що у зоні активних бойових дій чи на тимчасово окупованих територіях діти щохвилини перебувають у небезпеці й борються за своє життя й здоров'я. Чітка диференціація навчального процесу, вимоги та терміни щодо виконання завдань, психологічна підтримка з боку викладача, розуміння та особливий підхід до кожного повинні стати наріжним каменем для кожного надавача освітніх послуг.

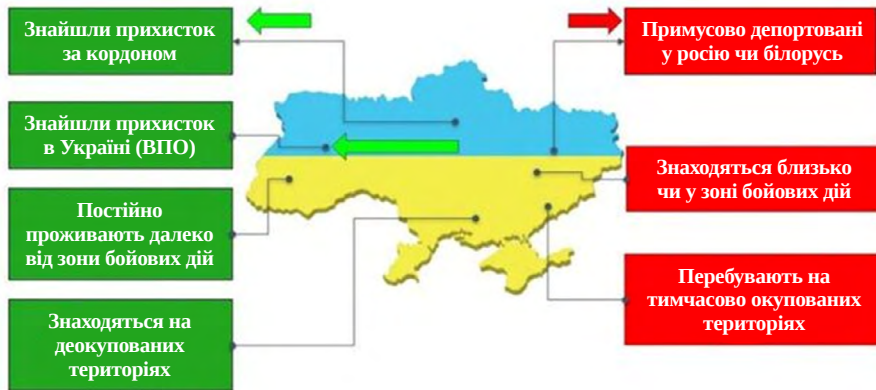


Рис. 1 Служба освітнього омбудсмена України. Де і як навчаються українські діти в часи війни.

На жаль, дистанційне навчання міцно увійшло в наше життя через карантинні вимоги стосовно COVID та воєнного стану. Заклади освіти України перейшли на новий формат згідно законодавства України, яке визначає онлайн-навчання як «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок та способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному при опосередкованій взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» (Про вищу освіту: Закон України, 2014), а також як «форма організації навчального процесу в навчальних закладах, яка забезпечує реалізацію дистанційного навчання та передбачає можливість отримання випускниками документів державного зразка про відповідне освітнє або освітньо-кваліфікаційному рівні» (Про затвердження Положення про дистанційне навчання, 2013, п. 1.6). Прийнята у грудні 2000 року «Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні» описує дистанційне навчання, як «систему технологій, що гарантує оперативну доставку здобувачам освіти, достатнього масштабу матеріалу, що вивчається; інтерактивне взаємодіяння викладачів і студентів у навчальному процесі, надання особам резерву самостійної роботи з освоєння запропонованого матеріалу» (Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні року, 2000). Відповідно до вищезазначеного конкретизація формату дистанційного навчання в умовах повномасштабних бойових дій залежить лише від учителя / викладача та умов, у яких перебувають здобувачі освіти. Водночас варто пам'ятати, що надання цих послуг з урахуванням фізичної віддаленості учасників навчального процесу не має права на зниження їх якості.

Онлайн-навчання відкриває широкі можливості для надання освітніх послуг, але також має свої особливості у порівнянні з традиційним навчанням у класі. Ось деякі з них:

1. *Віддалений доступ*, що дозволяє учням та студентам мати доступ до навчального матеріалу з будь-якого місця, де є інтернет. Це особливо корисно для тих, хто проживає віддалено або має обмежені можливості щодо фізичного перебування у навчальних закладах.

2. *Гнучкий графік*, який дає студентам можливість самостійно розпланувати свій графік занять. Вони можуть навчатися в зручний для них час, що особливо корисно для тих, хто має роботу або інші зобов'язання.

3. *Використання технологій*, що передбачає використання різних технологій і платформ для навчання, таких як відеоконференції, вебкамери, спеціалізоване навчальне програмне забезпечення тощо. Усе це може покращити взаємодію між учнями/студентами та викладачами.

4. *Самостійність та самодисципліна*, які вимагають від учнів/студентів більшої самостійності та самодисципліни: вони повинні бути відповідальними за своє власне навчання, організувати свій час та виконувати завдання без нагляду викладача.

5. *Взаємодія віддалено*, а саме взаємодія учнів/студентів та викладачів через електронні засоби комунікації – форуми, чати, електронну пошту тощо. Взаємодія віддалено вимагає від здобувачів освітніх послуг здатності ефективно комунікувати письмово та вчасно відповідати на повідомлення.

Загалом, дистанційне навчання потребує адаптації до нових технологій та роботи віддалено. Воно може бути корисним та зручним, але передбачає самостійність, дисциплінованість та взаємодію з іншими учасниками освітнього процесу.

Правильна організація онлайн-навчання дає можливість як здобувачам, так і надавачам освітніх послуг адаптуватися та ефективно використовувати надані ресурси, застосовувати тайм-менеджмент, який допомагає більш доцільно планувати не тільки робочий час, але й відпочинок. Проте такий формат навчання має і певні вади, які суттєво впливають на якість отриманої освіти і не дозволяють уповні зануритися у навчальний процес:

1. *Обмежена безпосередня взаємодія* між учнями/студентами та викладачами. Багатоцільова комунікація, невербальні сигнали та міжособистісні зв'язки можуть бути складнішими в онлайн-середовищі.

2. *Відсутність особистого нагляду* у порівнянні з тим, коли викладачі можуть надавати безпосередню підтримку та нагляд за учнями/студентами у традиційній навчальній атмосфері. У онлайн-навчанні цей аспект може бути втрачений, особливо коли здобувачеві потрібна індивідуальна увага чи допомога.

3. *Вимога до самодисципліни*, адже відсутність жорсткого графіка та фізичного присутності може призвести до відкладення навчальних обов'язків та зниження продуктивності.

4. *Технічні проблеми*, такі як відсутність стабільного інтернет-з'єднання, проблеми зі звуком або відео, можуть виникати під час дистанційного навчання. Це може перешкоджати доступу до матеріалів та взаємодії з іншими учасниками навчального процесу.

5. *Відсутність соціальної взаємодії*, що може позбавити учнів/студентів можливості обмінюватися ідеями, дискутувати та взаємодіяти з однолітками.

Важливо враховувати ці недоліки при плануванні та реалізації дистанційного навчання в умовах війни та інших форс-мажорних обставин. Розуміння цих викликів дасть змогу знайти способи їх подолання та створити більш ефективне навчальне середовище.

Ураховуючи вищезгадані *pros&cons* дистанційного навчання учнів та студентів, найбільш дієвим форматом для здобуття освітніх послуг у екстремальних умовах вважаємо застосування змішаних форм навчання, які також відомі як **«blended learning»**. Такий формат поєднує елементи традиційного навчання у закладах освіти з використанням інформаційних технологій та онлайн-ресурсів. Він передбачає проведення лекційних занять, створення та обговорення спільних проєктів, організацію практичних занять та самостійної роботи, взаємодію з викладачем чи одногрупниками через віртуальні платформи та інструменти тощо.

Значну роль змішане навчання відіграє у активній взаємодії між студентами та викладачами. Воно мотивує до спільного вирішення завдань, обговорення пропонує ідей, групову роботу та спільне навчання. Такий підхід сприяє розвитку комунікаційних навичок та активній позиції у здобутті знань.

Електронні підручники, інтерактивні завдання, онлайн-конференції та інші віртуальні інструменти допомагають учням/студентам отримати доступ до різноманітної інформації та навчальних матеріалів.

Завдяки змішаному навчанню викладачі мають змогу відстежувати прогрес учнів/студентів, надавати зворотний зв'язок та оцінювати їхні досягнення. Це може містити тестування онлайн, інтерактивні завдання та обговорення результатів через віртуальні платформи.

Вихід України на міжнародний рівень, приєднання до європейських спільнот тощо надає унікальні можливості для багатосторонньої співпраці у сфері освіти та науки під егідою ЮНЕСКО. МОН України виступило з ініціативою організації та впровадження спільних проєктів для учнів та студентів з України в межах мандату ЮНЕСКО (mon.gov.ua, 2023). Ці проєкти мають на меті сприяння культурному обміну («Discover the world → promote your country!»), надання учням та студентам поглибленого розуміння розвитку та захисту прав людини у світі, використовуючи історичні постаті як приклади («Champions of human rights: learning from historical figures») тощо. Такі ініціативи підвищують ефект профорієнтаційної роботи серед учнівської молоді, допомагають обрати своє майбутнє. Серед можливих проєктів взаємодії учнів та студентів пропонуються: «Bridging the Gap» (Долаємо розрив), «Generation Connection» (Зв'язок поколінь), «Mentors and Mentee!» (Наставники та підопічні), «Future Leaders Collaborate» (Майбутні лідери співпрацюють), «Education Alliance» (Освітній Альянс) тощо.

Також можна проводити паралельне надання освітніх онлайн-послуг учням гімназії та студентам університету. Застосування онлайн-технологій у навчальному процесі дозволяє широко охопити різні освітні категорії та вікові групи. Основна різниця буде в тому, що зміст та методика навчання можуть відрізнятися залежно від вікової групи та особливостей кожного рівня освіти. Для учнів гімназії доцільно розробити спеціальні навчальні програми відповідно до їхнього рівня розвитку та потреб. У студентів університету можуть бути більш просунуті курси, орієнтовані на конкретні спеціальності. Окрім того, важливо враховувати різницю в підходах до навчання, комунікації та оцінювання між шкільним та університетським рівнями. Шкільне навчання може вимагати більшого контролю та підтримки з боку вчителів, а університетське навчання апріорі є більш самостійним та орієнтованим на самостійне дослідження. Враховуючи ці особливості, паралельне надання онлайн-послуг учням гімназії та студентам університету може стати ефективним способом забезпечення освіти на різних рівнях та розвитку навичок використання сучасних технологій у навчальному процесі.

Надання освітніх послуг в умовах війни та дистанційне навчання вимагає особливої уваги та підходу. Пропонуємо деякі рекомендації, які можуть бути корисними при підготовці до проведення занять:

1. *Забезпечення доступу до освіти:* у воєнний час доступ до освіти може бути обмеженим або ускладненим. Важливо розробити стратегії та ресурси для забезпечення доступу до освітніх послуг для всіх студентів, незалежно від їхньої локації чи обставин.

2. *Безпека і конфіденційність:* слід враховувати питання безпеки та конфіденційності даних під час проведення дистанційного навчання. Доцільно застосовувати заходи безпеки, такі як шифрування даних, захист від несанкціонованого доступу та надання конфіденційності особистої інформації студентів.

3. *Гнучкий підхід до навчання:* врахування нестабільності у воєнний час та можливості екстрених ситуацій. Забезпечення гнучкості в плануванні та наданні навчальних програм, що дозволяє учням/студентам адаптуватися до непередбачуваних обставин, надаючи можливість здобувати освіту у власному темпі.

4. *Психологічна підтримка:* у воєнний час учні/студенти можуть переживати стрес та емоційні труднощі. Забезпечення психологічної підтримки учням/студентам шляхом надання доступу до психологічних консультантів або підтримуючих груп.

5. *Залучення спільноти:* важливо створювати форуми, віртуальні групи та інші можливості для обміну ідеями, спілкування та підтримки між учнями, студентами, викладачами та адміністрацією.

6. *Резервні плани,* які дають змогу швидко реагувати на непередбачувані обставини, такі, як воєнні дії.

Ці рекомендації можуть допомогти у забезпеченні якісної освіти під час військових конфліктів та переходу до онлайн-навчання. Принципово важливо забезпечити доступ до освіти, безпеку студентів та їхню психологічну підтримку.

Ефективна взаємодія в питаннях наукових досліджень, академічної мобільності та проведення культурних заходів базується на декількох важливих складових, а саме:

- якщо йдеться про наукові дослідження, академічну мобільність чи культурні заходи, **ефективна комунікація** є вирішальним чинником; доцільно використовувати різні канали комунікації, такі, як електронна пошта, відеоконференції, віртуальні платформи для спілкування та спільної роботи, а також забезпечувати чітку та систематичну комунікацію, враховуючи потреби всіх учасників;
- варто розвивати **зв'язки та мережі** між учасниками для сприяння співпраці та обміну ідеями, створювати можливості для взаємодії, такі, як наукові семінари, конференції, робочі групи та форуми; це сприятиме обміну знаннями та досвідом, а також стимулюватиме спільні дослідницькі проекти та ініціативи;
- забезпечувати належне **планування та координацію дій**, встановлювати чіткі цілі та завдання, розподіляти відповідальність та графіки робіт, враховувати різні часові зони та культурні особливості учасників освітнього процесу, щоб забезпечити ефективну роботу команди;
- необхідно забезпечити **доступ до ресурсів** для проведення наукових досліджень, академічної мобільності та культурних заходів; це можуть бути наукова література, фінансові ресурси, лабораторії, інструменти та технології, що допоможуть учасникам ефективно виконувати свої завдання;
- у взаємодії з академічною мобільністю та проведенням культурних заходів потрібно враховувати **культурну чутливість**, тобто розуміти різницю у культурних поглядах, традиціях та нормах, приймати різноманітність, стимулювати культурний обмін та сприяти взаєморозумінню;
- потрібно забезпечити **систему оцінки результатів** ініціатив, досліджень та культурних заходів, встановити чіткі критерії оцінки та звітності, щоб визначити досягнення та виявити можливі шляхи вдосконалення.

Важливо враховувати потреби учасників освітнього та наукового процесу, стимулювати співпрацю та створювати сприятливу атмосферу для обміну знаннями та ідеями.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. Дослідження проблеми організації освітнього процесу в умовах форс-мажорних обставин, зокрема повномасштабної війни, дозволили дійти до висновку, що онлайн-навчання є вимушеним заходом, який безпосередньо пов'язаний із запровадженням обмежень з метою безпеки. Проте детальний аналіз позитивних та негативних сторін запровадження дистанційного навчання уможливило такі висновки:

- найбільш ефективним форматом надання освітніх послуг в умовах, що склалися, виявився **змішаний формат**, оскільки він поєднує класичні (традиційні) форми роботи з використанням віртуальних платформ;
- дієвим методом мотивації до навчання можуть слугувати й спільні проекти закладів навчання різних типів акредитації, коли учні можуть отримати інформацію про свою майбутню спеціальність від студентів, так би мовити «з перших рук»;
- перспективи подальших наукових розвідок доцільно пов'язати з підготовкою викладацького складу до роботи у змішаному форматі та використанням інноваційних інтерактивних методів навчання;
- змістовну роль у процесі такої освітньої діяльності відіграє і аспект наставництва, коли педагог забезпечує чітку ефективну комунікацію зі студентами та надає необхідну підтримку; освітяни повинні стимулювати діалог, обговорення та спільну роботу студентів за допомогою відповідних онлайн-інструментів та платформ;
- болючою проблемою залишається, на жаль, і система адекватних методів оцінювання з урахуванням усіх можливих аспектів роботи та умов підготовки.

Змішане навчання має великий потенціал для поліпшення якості освіти та забезпечення гнучкості навчання. Проте воно вимагає планування, підготовки та вдосконалення самих освітян. Інноваційні підходи та постійна готовність до змін є важливими факторами успіху в організації змішаного навчання

Використані джерела

- Алексеева, С. (June 26–28, 2022) Організація освітнього процесу в старшій профільній школі в умовах непередбачуваних глобальних впливів. *Scientific Collection «InterConf»: with the Proceedings of the 10th International Scientific and Practical Conference «International Forum: Problems and Scientific Solutions»* CSIRO Publishing House, c. Melbourne, Australia, 102–108 <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731128>
- Блощинський, І. Г. (2015). Сутність та зміст поняття «дистанційне навчання» в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 3, 1–20.
- Війна та освіта: як рік повномасштабного вторгнення вплинув на українські школи: оприлюднено результати дослідження (17.03.2023). <https://op.ua/news/osvita-v-ukraini/viyna-ta-osvita-yak-rik-povnomasshtabnogo-vtorgnennya-vplivuv-na-ukrayinski-shkoli-oprilyudneno-rezultati-doslidzhennya>
- Деякі питання організації дистанційного навчання: Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.09.2020 р. № 1115. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>
- Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні: Постанова від 20 грудня 2000. Міністерство освіти і науки України. <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html6>.
- Лист Міністерства освіти і науки України від 06.03.2022 № 1/3371-22 «Про організацію освітнього процесу». https://uon.cg.gov.ua/web_docs/2143/2022/04/docs/1_3371-22.pdf
- Малихін, О., Арістова, Н., Рогова, В. (2022) Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: змішане навчання. *Український педагогічний журнал*, 3, 68–77. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>
- Пилаєва, Т.В. (2019). До розуміння поняття «дистанційна освіта». <http://repository.hneu.edu.ua/jspui/handle/123456789/12644>
- Про вищу освіту: Закон України 01.07.2014 р. No1556-VII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- Про освіту: Закон України 05.09.2017 р. No2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Топузов, О., Засєкіна, Т. (2022) Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: методичний порадиш науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового навчального року. <https://doi.org/10.32405/978-966-983-360-0-2022-70>
- Bowman, L. (2010). *Online Learning: A User-Friendly Approach for High School and College Students*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Conrad, R.-M., Donaldson, J. Ana. (2011). Publisher: John Wiley & Sons.
- Engaging the Online Learner: Activities and Resources for Creative Instruction. <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-iniciyuye-spilni-proyekti-dlya-uchniv-ta-studentiv-z-ukrayini-u-mezhah-mandatu-yunesko>
- Networked Readiness Index 2021. Інститут Портуланс. <http://networkreadinessindex.org/>
- Stavredes, T. (2011). *Effective Online Teaching: Foundations and Strategies for Student Success*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Wallace, R. M. (2003). Online Learning in Higher Education: A Review of Research on Interactions among Teachers and Students. *Education, Communication & Information*, 3, 241–280.

References

- Alyeksyeveva, S. (June 26–28, 2022) Organizaciya osvithn`ogo procesu v starshij profil`nij shkoli v umovax neperedbachuvany`x global`ny`x vplyv`viv. *Scientific Collection «InterConf»: with the Proceedings of the 10th International Scientific and Practical Conference «International Forum: Problems and Scientific Solutions»* CSIRO Publishing House, c. Melbourne, Australia, 102–108 <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731128> (in Ukrainian).
- Bloshhy`ns`ky`j, I. G. (2015). Sutnist` ta zmist ponyattya «dy`stancijne navchannya» v zarubizhnij ta vitchy`znyanij naukovej literaturi. *Visnyk Nacional`noyi akademiyi Derzhavnoyi pry`kordonnoyi sluzhby` Ukrainy`*, 3, 1–20. (in Ukrainian).

- Vijna ta osvita: yak rik povnomashtabnogo vtorgnennya vply`nuv na ukrayins`ki shkoly` : opry`lyudneno rezul`taty doslidzhennya (17.03.2023). <https://op.ua/news/osvita-v-ukraini/vijna-ta-osvita-yak-rik-povnomashtabnogo-vtorgnennya-vplinu-na-ukrayinski-shkoli-oprilyudneno-rezultati-doslidzhennya> (in Ukrainian).
- Deyaki py`tannya organizaciyi dy`stancijnogo navchannya: Nakaz Ministerstva osvity` i nauky` Ukrainy` vid 08.09.2020 r. # 1115. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text> (in Ukrainian).
- Koncepciya rozvy`tku dy`stancijnoi osvity` v Ukraini: Postanova vid 20 grudnya 2000. Ministerstvo osvity` i nauky` Ukrainy`. <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html6>. (in Ukrainian).
- Ly`st Ministerstva osvity` i nauky` Ukrainy` vid 06.03.2022 #1/3371-22 «Pro organizaciyu osvntn`ogo procesu». https://uon.cg.gov.ua/web_docs/2143/2022/04/docs/1_3371-22.pdf (in Ukrainian).
- Maly`xin, O., Aristova, N., Rogova, V. (2022) Minimizaciya osvitnix vtrat uchniv zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity` v umovax voyennogo stanu: zmishane navchannya. *Ukrayins`ky`j pedagogichny`j zhurnal*, 3, 68–77. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76> (in Ukrainian).
- Py`layeva, T.V. (2019). Do rozuminnya ponyattya «dy`stancijna osvita». <http://repository.hneu.edu.ua/jspui/handle/123456789/12644> (in Ukrainian).
- Pro vy`shhu osvitu: Zakon Ukrainy` 01.07.2014 r. No1556-VII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (in Ukrainian).
- Pro osvitu: Zakon Ukrainy` 05.09.2017 r. No2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (in Ukrainian).
- Topuzov, O., Zasyekina, T. (2022) Zagal`na serednya osvita Ukrainy` v umovax voyennogo stanu ta vidbudovy` : metody`chny`j poradny`k naukovciv Insty`tutu pedagogiky` NAPN Ukrainy` do pochatku novogo navchal`nogo roku. <https://doi.org/10.32405/978-966-983-360-0-2022-70> (in Ukrainian).
- Bowman, L. (2010). *Online Learning: A User-Friendly Approach for High School and College Students*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education. (in English).
- Conrad, R.-M., Donaldson, J. Ana. (2011). Publisher: John Wiley & Sons. (in English).
- Engaging the Online Learner: Activities and Resources for Creative Instruction. <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-iniciyuye-spilni-proyekti-dlya-uchniv-ta-studentiv-z-ukrayini-u-mezhah-mandatu-yunesko> (in English).
- Networked Readiness Index 2021. Інститут Портуланс. <http://networkreadinessindex.org/> (in English).
- Stavredes, T. (2011). *Effective Online Teaching: Foundations and Strategies for Student Success*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons. (in English).
- Wallace, R. M. (2003). Online Learning in Higher Education: A Review of Research on Interactions among Teachers and Students. *Education, Communication & Information*, 3, 241–280. (in English).

Maryna Chykalova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Foreign Languages Department, Sumy Anton Makarenko State Pedagogical University, Sumy, Ukraine.
Research interests: foreign languages training of students specializing in international relations, comparative pedagogy, dialogue of cultures in the field of education.

Nataliia Yukhno, Deputy director for educational activity, Senior teacher of Sumy Regional Gymnasium-Boarding School for Talented and Creatively Gifted Children, Sumy, Ukraine.
Research interests: implementation of STEM education in the conditions of gifted students' formal and informal education.

SPECIFIC FEATURES OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF FULL-SCALE WARFARE

Abstract. The article emphasizes the specifics of conducting the educational process in wartime conditions. Positive (namely remote access, flexible schedule for preparing and completing tasks, education of independence and self-discipline, etc.) and negative (first of all, technical problems, lack of communication, Internet, lack of live communication, which often turns into isolation and alienation, etc.) aspects of distance learning are revealed, special attention is focused on the expediency of conducting blended learning that combines elements of traditional learning in educational institutions (lecture

classes, creation of joint projects, organization of practical classes and independent work, etc.) with the use of information technologies and online resources (interaction with the teacher or classmates through virtual platforms and tools, etc.). During the years of distance learning, the problem of live communication (communicative aspect) has become acute not only in general education institutions, but also in the institutions of higher education. After all, only effective interaction between pupils/students and teachers encourages to solve tasks together and promotes the development of communication skills and an active position in acquiring knowledge. Parallel provision of educational online services to gymnasium students and university students was conducted. The relevance of cooperation of general educational institutions and universities in matters of mutual integration in the educational space was emphasized. The main components of effective interaction on issues of scientific research, academic mobility, holding cultural events, etc. are highlighted. The recommendations regarding the provision of quality education in the conditions of force majeure conditions, which determine online education, are characterized. It was determined that the prospects of further scientific research in the field of distance learning organization should be associated with a teaching staff training to work in a blended format and the use of innovative interactive teaching methods.

Keywords: distance education, online education, blended format of education, general educational institutions, institutions of higher education, advantages and disadvantages of distance learning, quality of education.



Олександра Котеньова – доктор філософії в галузі права, вчитель історії та правознавства санаторної школи I–II ступенів № 20 Шевченківського району м. Києва, Україна.

Коло наукових інтересів: науково-методична робота, освітня діяльність, управлінська діяльність, інноваційна діяльність

✉ maria.maksimenko@gmail.com

Марія Максименко –

директор санаторної школи I–II ступенів № 20 Шевченківського району м. Києва, Україна.

Коло наукових інтересів: науково-методична робота, освітня діяльність, управлінська діяльність, інноваційна діяльність

✉ maria.maksimenko@gmail.com



УДК 371

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-23-31>

ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Анотація. Статтю присвячено аналізу правового забезпечення дієвого управління освітнім закладом України в умовах воєнного часу, що складається з ефективного застосування ситуаційного управління та елементів антикризового управління. З'ясовано, що з 24 лютого 2022 року повномасштабна війна Російської Федерації проти України загострила проблему правового забезпечення ефективного управління освітнім закладом. Проведено аналіз сучасних досліджень з проблематики правового регулювання та забезпечення дієвого управління освітнім закладом в умовах війни (наприклад, інформаційно-аналітичних довідок Державної служби якості освіти України та доповіді про якість вищої освіти від Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти). Визначено, що управління закладами освіти в умовах воєнного часу характеризується: постійним спостереженням, виявленням та локалізацією проблемних явищ, які відбуваються в освітньому середовищі навчального закладу; попередження кризових ситуацій. З'ясовано, що чинні нормативно-правові акти недостатньо регламентують та за-

безпечують ефективне управління освітнім закладом під час воєнного часу. Здійснено аналіз існуючого правового забезпечення щодо управління освітнім закладом в умовах воєнного стану. Зроблено висновок, що в Україні наявні прогалини у правовому забезпеченні управління освітнім закладом в умовах воєнного часу, а саме: відсутність необхідних документів, рекомендацій, курсів для педагогів щодо дій в умовах воєнного часу; відсутність стратегії компенсації освітніх витрат здобувачів освіти на рівні держави тощо; відсутність постійного механізму одночасного функціонування різних форм здобуття освіти; відсутність рекомендацій щодо дій керівників освітнього закладу та педагогічних працівників у разі руйнування чи пошкодження освітнього закладу; відсутність рекомендацій щодо орієнтованих дій освітніх закладів, працівників закладів освіти, органів управління освітою, які опинилися у тимчасовій окупації; відсутнє розуміння можливостей використання автономії у розвитку управління освітнім закладом із наявним правовим забезпеченням.

Ключові слова: освітній заклад; воєнний час; правове забезпечення; управління освітнім закладом.

Постановка проблеми. В умовах воєнного часу важливо забезпечити права дітей на здобуття освіти, які внаслідок широкомасштабного вторгнення Російської Федерації вимушені перебувати як за межами, так і на території України, дітей з непідконтрольних територій, у населених пунктах, що знаходяться біля лінії бойових дій, а також на незайнятих територіях задля продовження навчання.

Правове забезпечення відіграє важливу роль для ефективного управління освітнім закладом під час повномасштабної війни, адже законодавча база врегулює більшу частину питань щодо надання можливостей українським дітям, які зараз перебувають і закордоном, продовжити навчання за українською програмою, а також сприяти тому, щоб українські діти не втрачали звязку з Батьківщиною і могли продовжувати навчання.

Важливе значення в умовах воєнного часу має дотримання вимог законодавчої бази у сфері освіти. До них належать: Закон України «Про внесення змін до деяких законів України у сфері освіти», Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо гарантій держави в умовах воєнного, надзвичайного чи надзвичайного стану», роз'яснення Міністерства освіти і науки України щодо роботи закладів освіти в умовах правового режиму воєнного стану, рекомендації Державної служби якості освіти щодо роботи закладів освіти в умовах воєнного стану, у складних ситуаціях тощо (МОН України, 2022).

Загалом проблема ефективної реалізації освітнього управління освітніми закладами України на підставі наявного правового забезпечення в умовах воєнного часу зумовлена необхідністю управлінською підсистемою освітнього закладу забезпечити якість національної освіти на рівні європейських та світових освітніх стандартів. Організація та управління навчального процесу в таких умовах набуває особливого значення, оскільки залежить від багатьох факторів, серед яких конкуренція є одним із головних, оскільки характеризує готовність керівника справлятися у складних надзвичайних ситуаціях.

Так, незважаючи на найскладніший час в Україні, в усіх навчальних закладах навчальний процес здійснюється в дистанційному або змішаному форматі, оскільки це дозволяє безпекова ситуація та дієве управління кожного освітнього закладу в умовах воєнного часу. Тобто, для української системи освіти цей тест став своєрідним стимулом, який відкрив вікно нових можливостей, ставши каталізатором довгоочікуваних модернізаційних змін в освіті. Однак, це породжує певні питання, які необхідно вирішувати на законодавчому рівні у сфері управління освітнім закладом в умовах воєнного часу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність проблеми щодо правового забезпечення ефективного управління освітнім закладом на сьогодні свідчить, що в Україні достатньо розроблено концептуальних правових засад управління освітнім закладом в умовах воєнного часу та досліджено систему управління освітніми змінами.

Тобто, проблема правового забезпечення управління освітнім закладом в умовах воєнного часу широко вивчається та діагностується у науковому просторі в контексті сучасних національних викликів, які мають епізодичні впливи.

Так, проблеми освітнього управління в умовах інноваційних та правових змін достатньо повно висвітлено у працях Г.В. Сльнікової, Л.М. Калініної, О.І. Касьянкової, О.І. Мармази, Т.І. Сущенко. Особливості управління закладами освіти знайшли відображення в дослідженнях В.І. Маслова, Н.Г. Протасової та А.І. Прокопенко, О.О. Поляк. У своїх дослідженнях науковці зазначають, що сучасне освітнє управління закладом освіти постійно оновлюється, розширюється функціональний склад керівника освітнього закладу, впроваджуються нові технології управління освітнім закладом.

Проблеми антикризового управління освітнім закладом відображали вітчизняні та зарубіжні вчені (І. Ансофф, Л.Г. Бляхман, О.П. Кавтиш, О.А. Карпенко, І.І. Коляденко, Т.М. Сорочан, І.А. Усік).

Метою дослідження є дослідження питання правового забезпечення для ефективного управління освітнім закладом України з урахуванням умов воєнного часу.

Завданням статті є:

- схарактеризувати наявну законодавчу базу управління освітніми закладами в умовах воєнного часу;
- проаналізувати дослідження щодо правового забезпечення ефективного управління закладами освіти в умовах воєнного часу;
- зробити висновки та зазначити пропозиції щодо доповнення та/чи змін у існуючому правовому забезпеченні управління освітніми закладами в умовах воєнного часу.

Основні методи дослідження. У дослідженні використовувалися такі методи, як: аналіз (для проведення дослідження існуючого правового забезпечення управління освітніми закладами в умовах воєнного часу); дедуктивний (для логічного виведення основної інформації із загальних положень досліджуваної проблематики); логічний (для виокремлення та побудови логічного ланцюга інформації у досліджуваній проблематиці); узагальнення (для формування висновків та пропозицій щодо правового забезпечення ефективного управління освітнім закладом в умовах воєнного часу) тощо.

Виклад основного матеріалу. Протягом останнього навчального року Міністерство освіти і науки України (надалі – МОН України) неодноразово наголошувало на формуванні актуального правового забезпечення для ефективного управління освітнім закладом в умовах воєнного часу. Адже МОН України наголошувало на тому, що у пріоритетності проведення освітнього процесу є максимальне наближення до традиційної форми навчання з урахуванням обмежень воєнного часу та безумовного захисту учасників освітнього процесу (МОН України, 2022).

Чинними Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту» та «Про професійну (професійно-технічну) освіту», «Про повну загальну середню освіту» визначено загальні правові, організаційні та економічні основи функціонування та розвитку системи освіти в Україні.

Ключовий документ, що гарантує впровадження децентралізації та ефективного управління загальною середньою освітою в умовах воєнного стану стала Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (надалі – Концепція) (Кабінет Міністрів України, 2016).

Також, є проекти законодавчих актів, щодо покращення управління в освітніх закладах, які були б на теперішній час актуальні як ніколи, однак не прийняті Верховною Радою України. Наприклад, Концепція розвитку освіти на період 2015–2025 роки в Україні, яка передбачає та регламентує напрямки реорганізації системи управління, а саме: управління освітою шляхом децентралізації, дерегуляції, дотримання принципів відповідальності закладів освіти за результати навчально-виховної діяльності (Стратегічна дорадча група «Освіта», 2014).

При цьому, в умовах воєнного часу чинне законодавство щодо управління освітніми закладами було значно доповнено. Наприклад, для правового забезпечення ефективного управління

освітнім закладом в умовах воєнного стану Кабінетом Міністрів України (надалі – КМУ) та МОН України було прийнято: Стратегію розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2023 роки (Розпорядження КМУ від 23.02.2022 року № 286-р) (документ орієнтований на відбудову та продовження реформування системи вищої освіти у воєнний час та післявоєнний період); Постанову КМУ від 24.06.2022 року № 711 «Про початок навчального року під час дії правового режиму воєнного стану в Україні» (цим нормативно-правовим актом встановлено було тривалість 2022/2023 навчального року з 01.09.2022 року по 30 червня 2023 року); Постанову КМУ № 481 від 26.04.2022 року «Про деякі питання організації роботи працівників суб'єктів господарювання державного сектору економіки на період воєнного стану» (передбачає дистанційну роботу, що впроваджується керівником закладу освіти тощо (дозволяється винятково на території України або у випадку службового відрядження); залишається нерегламентоване питання: «Чи відносяться державні вищі навчальні заклади до суб'єктів господарювання державного сектору економіки, які не є господарськими товариствами, однак здійснюють у деяких випадках господарську діяльність?»); Наказ МОН України від 15.05.2023 року № 563 «Про затвердження методичних рекомендацій щодо окремих питань здобуття освіти в закладах середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні» (прийнято для оптимізації та управління освітнього процесу у підконтрольних Україні регіонах; не деталізовано організацію та оптимізацію освітньо-навчального процесу); Лист МОН України № 1/6990–23 від 17.05.2023 року «Про підготовку закладів освіти до нового навчального року та проходження осінньо-зимового періоду 2023/2024 року» тощо (Державна служба якості освіти України, 2022).

Однак законодавець у всіх спеціальних законах, що регулюють нормативне забезпечення управління освітнього середовища в освітніх закладах, не розглядав питання безпеки на рівні військової, техногенної чи іншої нелокальної небезпеки.

Також 28 липня 2023 року на черговому засіданні Кабінет Міністрів України прийняв постанову «Про початок навчального року під час дії воєнного стану в Україні». Ця постанова урегулює питання організації освітнього процесу, а також визначає: тривалість навчального року; завдання обласним та Київській міській військовим адміністраціям щодо забезпечення його організованого початку спільно із засновниками закладів освіти залежно від безпекової ситуації тощо) (Кабінет Міністрів України, 2023).

Ознайомившись із вищевказаними нормативно-правовими актами, можна стверджувати, що управління закладами освіти в умовах воєнного часу характеризується: постійним спостереженням, виявленням та локалізацією проблемних явищ, які відбуваються в освітньому середовищі навчального закладу; попередження кризових ситуацій; уміння визначати ресурси, необхідні для стабілізації діяльності педагогічного колективу.

Отже, нині діяльність закладів освіти в умовах воєнного часу здійснюється на засадах автономії та самоврядування, що ґрунтується на чинному законодавстві. Це зумовлюється тим, що питання визначення способу здобуття освіти, організації та управління навчального процесу, зокрема вибору формату початку нового навчального року, вирішується кожним із освітнім закладом освіти самостійно. Адаже, за умов воєнного часу було створено *Всеукраїнський онлайн-розклад для учнів (студентів) під час воєнного стану. Для організації навчального процесу в дистанційному режимі розроблено єдину освітню платформу з інструментальною підтримкою через Google Workspace for Education, G Suite for Education, Microsoft Teams, Google Classroom, Zoom, Google Meet, «Єдина Школа», Microsoft 365, Human, тощо. Педагогічні працівники та учні (студенти) мали змогу скористатися ресурсами національних освітніх платформ «Всеукраїнська школа онлайн», «На Урок», «Моя школа», «Всеосвіта». Дистанційні освітні заклади, також забезпечують вільний доступ до навчання в умовах воєнного стану (Шкарлет, 2022, с. 15–21).*

Команда МОН України підготувала перелік освітніх закладів та організацій, які можуть надати допомогу дітям та сім'ям. При цьому, будь-який освітній заклад в умовах воєнного часу повинен врахувати вже наявну міжнародну практику роботи в умовах воєнного стану та необхідність забезпечення безпечних умов навчання та праці всіх учасників освітнього процесу (МОН України, 2022).

На нашу думку, саме поява нових викликів (масштабне руйнування освітньої інфраструктури; втрата управлінського освітнього контролю на територіях, що потрапили під тимчасову окупацію або перебувають у зоні активних військових дій) та пристосування системи правового забезпечення управління освітніми закладами України у воєнний період змушує уряд країни приймати зміни та/чи нові нормативно-правові акти для забезпечення якості освітнього процесу вже у новому 2023/2024 навчальному році, а також необхідність швидкого пошуку шляхів для врегулювання та подолання поширених існуючих загроз у разі непередбачуваних ситуацій.

Ознайомившись та проаналізувавши інформаційно-аналітичною довідку Державної служби якості освіти України за результатами щоквартального опитування за 2023 рік (Державна служба якості освіти України, 2023, с. 13–22) та доповіддю 2023 року про якість вищої освіти від Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (А.П. Бутенко, О.В. Єременко, 2023, с. 33–53) можна зробити наступні висновки про наявні актуальні проблеми, які недостатньо врегульовані у правовому забезпеченні ефективного управління освітніми закладами в умовах воєнного часу, а саме: у адміністрації освітнього закладу пріоритетним стали питанням, які потребують негайного реагування (наприклад, безпека, власне існування освітнього закладу, допомога тим, хто опинився в надзвичайній ситуації, що відсунула на другий план якість освітнього процесу); відсутнє розуміння можливостей використання автономії у розвитку управління освітнім закладом із наявним правовим забезпеченням, натомість залишаються очікування нормалізації процесів державними органами; несистемність роботи щодо формування реального кадрового резерву; недостатність регламентації щодо організації та забезпечення укриттів для фізичної безпеки суб'єктів освітнього процесу; недостатність ефективності розроблених керівниками освітнього закладу правил безпеки щодо висвітлення роботи закладу освіти та учасників освітнього процесу в умовах воєнного часу на сайті закладу, в соціальних мережах та медіа; постійний доступ до укриття освітнього закладу стороннім особам; відсутність необхідних документів, рекомендацій, курсів для педагогів щодо дій в умовах воєнного часу; відсутність стратегії компенсації освітніх витрат здобувачів освіти на рівні держави, окремої громади, освітнього закладу та класу (групи) через перерви у освітньому процесі під час тривоги та воєнних дій; відсутність постійного механізму одночасного функціонування різних форм здобуття освіти в одному класі (групі), освітньому закладі, громаді (наразі є незрозуміла процедура організації освітнього процесу); відсутність рекомендацій щодо оцифрування та зберігання документів закладу освіти та формування електронного архіву; відсутність рекомендацій щодо дій керівників освітнього закладу та педагогічних працівників у разі руйнування чи пошкодження освітнього закладу; відсутність рекомендацій щодо орієнтованих дій освітніх закладів, працівників закладів освіти, органів управління освітою, які опинилися у тимчасовій окупації; часткова наявність не своєчасно прийнятих управлінських рішень та їх законність керівниками освітнього закладу; низький рівень контролю за виконанням управлінських заходів.

Наразі законодавство надає автономію закладам освіти в умовах воєнного часу, які самостійно визначають структуру і тривалість навчального року, навчального тижня, навчального дня, навчальних занять, перерв між ними, алгоритм дій під час евакуації з освітнього закладу в наявні укриття, форму організації навчального процесу в межах часу, передбаченого освітньою програмою та відповідно до обсягу навчальне навантаження, яке встановлене відповідним навчальним планом.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. Отже, через повномасштабну війну з 24 лютого 2022 року в правовому забезпеченні ефективності управління освітнім закладом в умовах воєнного часу вносилися значні зміни та доповнення.

Основоположними нормативно-правовими актами регламентації управління освітнім закладом в умовах воєнного часу є Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту» та «Про професійну (професійно-технічну) освіту», «Про повну загальну середню освіту».

Основними не регламентованими питаннями в управлінні освітнім закладом в умовах воєнного часу є: відсутність необхідних документів, рекомендацій, курсів для педагогів щодо дій в умовах воєнного часу; відсутність стратегії компенсації освітніх витрат здобувачів освіти на рівні держави, окремої громади, освітнього закладу та класу (групи) через перерви у освітньому процесі під час тривоги та воєнних дій; відсутність постійного механізму одночасного функціонування різних форм здобуття освіти в одному класі (групи), освітньому закладі, громаді (наразі є незрозуміла процедура організації освітнього процесу); відсутність рекомендацій щодо дій керівників освітнього закладу та педагогічних працівників у разі руйнування чи пошкодження освітнього закладу; відсутність рекомендацій щодо орієнтованих дій освітніх закладів, працівників закладів освіти, органів управління освітою, які опинилися у тимчасовій окупації; відсутнє розуміння можливостей використання автономії у розвитку управління освітнім закладом із наявним правовим забезпеченням.

На нашу думку, для вирішення вищезазначених прогалин у правовому забезпеченні управління освітнім закладом в умовах воєнного часу та його ефективному функціонуванні необхідно: оновити методичне забезпечення освітнього процесу з урахуванням особливостей його організації в умовах воєнного стану, модернізація та адаптація технологій навчання в умовах офлайн, онлайн, змішаного та індивідуального навчання з урахуванням обов'язковості дотримання принцип безпеки для учасників навчально-виховного процесу; розробка та прийняття рекомендацій орієнтованих дій освітніх закладів, працівників закладів освіти, органів управління освітою, які опинилися у тимчасовій окупації; розробка та прийняття стратегію компенсації освітніх витрат здобувачів освіти на рівні держави, окремої громади, освітнього закладу та класу (групи) через перерви у освітньому процесі під час тривоги та воєнних дій; регламентація щодо доступу до укриття в освітньому закладі лише для учасників освітнього процесу під час навчального року тощо.

Використані джерела

- Бутенко, А., Єременко, О., Земка, О. (2023). Доповідь 2023 року про якість вищої освіти від Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/%D0%94%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D1%8C-%D0%BF%D1%80%D0%BE-%D1%8F%D0%BA%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C-%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%BE%D1%97-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8-%D0%B2-%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%96.pdf> (in Ukrainian).
- Верховна Рада України. (2017, вересень 05). Про освіту: Закон України (№ 2145-VIII). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Верховна Рада України. (2014, липень 07). Про вищу освіту: Закон України (№ 1556-VII). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
- Верховна Рада України. (1998, лютий 10). Про професійну (професійно-технічну) освіту: Закон України (№ 103/98-ВР). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text>.
- Верховна Рада України. (2020, січня 16). Про повну загальну середню освіту: Закон України (№ 463-IX). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.
- Гаращук, В. М. (2020). Деякі проблеми нормативно-правового регулювання управління закладом вищої освіти. <http://soclaw.com.ua/index.php/journal/article/view/329/294>.
- Головко, О. С. (2021). Теоретико-правові аспекти демократизації управління закладами вищої освіти в європейському освітньому просторі. <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2021.56.02>.
- Державна служба якості освіти України. (2023). Заклади освіти в умовах воєнного стану. <https://sqe.gov.ua/diyalnist/rekomendacii-zakladam-osviti/zakladi-osviti-v-umovakh-voennogo-stanu/>.
- Державна служба якості освіти України. (2023). Інформаційно-аналітичний довідка Державної служби якості освіти України. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/05/Orginazaciya_osvitnogo_procesu_FPO-ZVO_IAD_I_kvartal_2023_SQE.pdf.

- Кабінет Міністрів України. (2016, грудень 14). Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Концепція (№ 988–2016-р). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>.
- Кабінет Міністрів України. (2023, липень 28). Про початок навчального року під час воєнного стану в Україні: Постанова України (№ 782). <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-pochatok-navchalnoho-roku-pid-chas-voiennoho-stanu-v-ukraini-i280723-782>.
- Калініна, Л. М. (2017). Управління новою українською школою. https://lib.iitta.gov.ua/706820/1/dyg-2017-01-KalininaLM_Upravlinnya_povoyo_ukr_shkoloju.pdf.
- Калініна, Л. М. (2021). Державно-громадське управління на партнерських засадах у змісті підручника для керівника освіти. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/24/23>.
- МОН України. (2022). Організація безпечного освітнього середовища закладу освіти в умовах воєнного стану. <https://www.kmu.gov.ua/news/orhanizatsiia-bezpechnoho-osvitnoho-seredovishcha-zakladu-profesiino-profesiino-tekhnichnoi-osvity-v-umovakh-voiennoho-stanu>.
- Онаць, О. (2020). Організаційно-правові умови державно-громадського управління закладами освіти на засадах партнерської взаємодії: законодавче забезпечення. [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-2\(29\)-55-66](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-2(29)-55-66).
- Поляк, О. (2022). Удосконалення компетентності стратегічного управління закладом освіти в умовах воєнного стану. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.27.05.2022.094>.
- Стратегічна дорадча група «Освіта». (2014). Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років. <https://ips.ligazakon.net/document/NT1078>.
- Трубавіна, І. М. (2023). Актуальність законодавчого та нормативноправового врегулювання питань безпечного забезпечення освітнього середовища в умовах воєнного стану. <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/217ca891-5f3b-462c-899c-34a07a631c52/content>.
- Усік, А. (2019). Розвиток антикризового менеджменту керівників закладів загальної середньої освіти: теоретичний аспект. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnuchkpn_2019_1_46.
- Шкарлет, С. Ветренко, А., Рогова, В. (2022). Освіта України в умовах воєнного стану. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2022/Mizhn.serpnped.nauk-prakt.konferentsiya/Inform-analitic.zbirn-Osvita.Ukrayiny.v.umovakh.voyennoho.stanu.22.08.2022.pdf>.

References

- Butenko, A., Yeremenko, O., Zemka, O. (2023). Dopovid` 2023 roku pro yakist` vy`shhoyi osvity` vid Nacional`nogo agentstva iz zabezpechennya yakosti vy`shhoyi osvity`. Nacional`ne agentstvo iz zabezpechennya yakosti vy`shhoyi osvity`. <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/%D0%94%D0%BE%D0%BF%D0%B E%D0%B2%D1%96%D0%B4%D1%8C-%D0%BF%D1%80%D0%BE-%D1%8F%D0%BA%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C-%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%BE%D1%97-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8-%D0%B2-%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD %D1%96.pdf> (in Ukrainian).
- Verhovna Rada Ukrayiny`. (2017, veresen` 05). Pro osvitu: Zakon Ukrayiny` (# 2145-VIII). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (in Ukrainian).
- Verhovna Rada Ukrayiny`. (2014, ly`pen` 07). Pro vy`shhu osvitu: Zakon Ukrayiny` (# 1556-VII). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (in Ukrainian).
- Verhovna Rada Ukrayiny`. (1998, lyuty` j 10). Pro profesijnu (profesijno-texnichnu) osvitu: Zakon Ukrayiny` (# 103/98-VR). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text> (in Ukrainian).
- Verhovna Rada Ukrayiny`. (2020, sichnya 16). Pro povnu zagal`nu serednyu osvitu: Zakon Ukrayiny` (# 463-IX). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (in Ukrainian).
- Garashhuk, V. M. (2020). Deyaki problemy` normaty`vno-pravovogo regulyuvannya upravlinnya zakladom vy`shhoyi osvity`. <http://soclaw.com.ua/index.php/journal/article/view/329/294> (in Ukrainian).
- Golovko, O. S. (2021). Teorety`ko-pravovi aspekty` demokratsiyi upravlinnya zakladamy` vy`shhoyi osvity` v yevropejs`komu osvitn`omu prostori. <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2021.56.02> (in Ukrainian).

- Derzhavna sluzhba yakosti osvity` Ukrainy`. (2023). Zaklady` osvity` v umovax voyennogo stanu. <https://sqe.gov.ua/diyalnist/rekomendacii-zakladam-osviti/zakladi-osviti-v-umovakh-voiennoho-stan/> (in Ukrainian).
- Derzhavna sluzhba yakosti osvity` Ukrainy`. (2023). Informacijno-anality`chnoyu dovidka Derzhavnoyi sluzhby` yakosti osvity` Ukrainy`. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/05/Organizaciya_osvitnogo_procesu_FPO-ZVO_IAD_I_kvartal_2023_SQE.pdf. (in Ukrainian).
- Kabinet Ministriv Ukrainy`. (2016, gruden` 14). Koncepciya realizaciyi derzhavnoyi polity`ky` u sferi reformuvannya zagal`noyi seredn`oyi osvity` «Nova ukrayins`ka shkola» na period do 2029 roku: Koncepciya (#988–2016-r). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (in Ukrainian).
- Kabinet Ministriv Ukrainy`. (2023, ly`pen` 28). Pro pochatok navchal`nogo roku pid chas voyennogo stanu v Ukraini: Postanova Ukrainy` (# 782). <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-pochatok-navchalnoho-roku-pid-chas-voiennoho-stanu-v-ukraini-i280723-782>. (in Ukrainian).
- Kalinina, L. M. (2017). Upravlinnya novoyu ukrayins`koyu shkoloyu. https://lib.iitta.gov.ua/706820/1/dyg-2017-01-KalininaLM_Upravlinnya_novoyu_ukr_shkoloyu.pdf (in Ukrainian).
- Kalinina, L. M. (2021). Derzhavno-gromads`ke upravlinnya na partners`ky`x zasadax u zmisti pidruchny`ka dlya kerivny`ka osvity`. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/24/23>. (in Ukrainian).
- MON Ukrainy`. (2022). Organizaciya bezpechnogo osvitn`ogo seredovya`shha zakladu osvity` v umovax voyennogo stanu. <https://www.kmu.gov.ua/news/orhanizatsiia-bezpechnoho-osvitnogo-seredovyshcha-zakladu-profesiinoi-profesiino-tekhnicnoi-osvity-v-umovakh-voiennoho-stanu> (in Ukrainian).
- Onacz`, O. (2020). Organizacijno-pravovi umovy` derzhavno-gromads`kogo upravlinnya zakladamy` osvity` na zasadax partners`koyi vzayemodiyi: zakonodavche zabezpechennya. [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-2\(29\)-55-66](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-2(29)-55-66). (in Ukrainian).
- Polyak, O. (2022). Udoskonalennya kompetentnosti strategichnogo upravlinnya zakladom osvity` v umovax voyennogo stanu. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.27.05.2022.094>. (in Ukrainian).
- Strategichna doradcha grupa «Osvita». (2014). Koncepciya rozvy`tku osvity` Ukrainy` na period 2015–2025 rokiv. <https://ips.ligazakon.net/document/NT1078>. (in Ukrainian).
- Trubavina, I. M. (2023). Aktual`nist` zakonodavchogo ta normaty`vnopravovogo vregulyuvannya py`tan` bezpekovogo zabezpechennya osvitn`ogo seredovya`shha v umovax voyennogo stanu. <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/217ca891-5f3b-462c-899c-34a07a631c52/content> (in Ukrainian).
- Usik, A. (2019). Rozvy`tok anty`kry`zovogo menedzhmentu kerivny`kiv zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity`: teorety`chny`j aspekt. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnuchkpn_2019_1_46. (in Ukrainian).
- Shkarlet, S. Vetrenko, A., Rogova, V. (2022). Osvita Ukrainy` v umovax voyennogo stanu. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2022/Mizhn.serp.n.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Inform-analitic.zbirn-Osvita.Ukrainy.v.umovakh.voyennoho.stanu.22.08.2022.pdf>. (in Ukrainian).

Olexandra Kotenova, Doctor of Philosophy in the field of law, teacher of history and jurisprudence at the sanatorium natorium school of I–II degrees No. 20, Shevchenkiv district, Kyiv, Ukraine.

Research interests: scientific and methodological work, educational activity, managerial activity, innovative activity.

Mariia Maksymenko, Director of the sanatorium school of I–II degrees No. 20, Shevchenkiv district, Kyiv, Ukraine.

Research interests: scientific and methodological work, educational activity, managerial activity, innovative activity.

LEGAL SUPPORT OF EFFECTIVE MANAGEMENT OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION IN WARTIME CONDITIONS

Abstract. The article is devoted to the analysis of the legal provision of effective management of an educational institution of Ukraine in wartime conditions, which consists of the effective application of situational management and elements of anti-crisis management. It was found that from February 24, 2022, the full-scale war of the russian federation against Ukraine exacerbated the problem of legal

provision of effective management of an educational institution. An analysis of modern research on the issues of legal regulation and ensuring the effective management of an educational institution in war conditions was carried out (for example, information and analytical reports of the State Education Quality Service of Ukraine and reports on the quality of higher education from the National Agency for Quality Assurance of Higher Education). It was determined that the management of educational institutions in wartime conditions is characterized by: constant observation, detection and localization of problematic phenomena that occur in the educational environment of an educational institution; prevention of crisis situations. It was found that the current legal acts do not sufficiently regulate and ensure the effective management of an educational institution during wartime. An analysis of the existing legal provision regarding the management of an educational institution under martial law was carried out. It was concluded that in Ukraine there are gaps in the legal management of an educational institution in wartime conditions, namely: lack of necessary documents, recommendations, courses for teachers regarding actions in wartime conditions; lack of a strategy for compensating educational expenses of education seekers at the state level, etc.; lack of a permanent mechanism for the simultaneous functioning of various forms of education; lack of recommendations regarding the actions of educational institution managers and teaching staff in the event of destruction or damage to an educational institution; lack of recommendations regarding the targeted actions of educational institutions, employees of educational institutions, education management bodies, who found themselves in temporary occupation; there is no understanding of the possibilities of using autonomy in the development of management of an educational institution with existing legal support.

Keywords: educational institution; wartime; legal support; management of an educational institution.



Tongsheng Zhao – Ph.D., Associate Professor, School of Foreign Languages, Yantai University, 32 Qingquan Road, Laishan District, Yantai City, Shandong Province, China.

Research interests: Linguistics, The Role of Citizen Science, Science Communication Metrics, Science Podcasting and Storytelling.

✉ tongsheng@rambler.ua

id <https://orcid.org/0000-0003-1058-9392>

Wei Zhang – Ph.D., Lecturer, Yantai University, 32 Qingquan Road, Laishan District, Yantai City, Shandong Province, China.

Research interests: Linguistics, Science Communication in the Digital Age, Interactive Science Engagement, Science Popularization Ethics.

✉ 444053301@qq.com

id <https://orcid.org/0000-0001-9698-9471>



UDC 001.38:304.5+004.023

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-32-36>

SCIENCE POPULARIZATION WAYS IN THE DIGITAL SPACE

Abstract. Currently, science is a part of our world. Moreover, it is for improving human life-space and can't be simply a part of official scientific departments. So, the popularization of scientific discoveries and innovations is a way of fighting unreasonable human fears of new. We had a goal to analyze possible strategies for popularizing scholarly communication, especially in the digital space, as the medium most used today. So, the current research is aimed at establishing effective ways of promoting scientific knowledge in the public space in modern realities. The conducted analysis determines the ways of medialization and digitization, which form the specifics of scientific popularization. Today, it can be declared that scientific communication demonstrates the increased involvement of the media in and the rising of public interest in the science world. Now, the science popularization process is characterized by the convergence of both science and the media and science and politics. And the last creates an uneven coverage of scientific activity, which does not reveal the full richness of the scientific world. However, the politicization of science highlights the similarities between scientific and political communication. And this is best seen in the digital space. The structure of digital media is characterized by polarization and differentiation of the majority audience of current media sources. And the success of mass media depends on the cognitive and value attitudes of their prevalent audience. As a result, effective scientific

communication strategies should be a way to increase media literacy in society. And a flexible media approach to the popularization of scientific knowledge should become a means of expanding the audience and overcoming public prejudices regarding new scientific achievements and innovations.

Keywords: science space; digital world; public interest; popular science communication.

Introduction. The term “educational surge” is frequently used today to describe the scientific knowledge demand growing in society over the past decade. Such claims can be considered overly positive, considering surveys that suggest many people have limited knowledge about the current state of the science. However, these surveys also reveal considerable public interest in scientific information. Today man has a strong reliance on digital resources for satisfying this curiosity. This can be specialized online portals and author blogs on various platforms. Such digital touchpoints stimulate further engagement with scientific through non-digital formats such as attending live events, visiting science-themed museums, and getting popular science literature (Yang, 2022).

The problem statement. Despite the wealth of accessible and relatively current scientific information, one must question the effectiveness of popular science communication. To what degree does the audience incorporate new scientific knowledge into their worldview and use it as a basis for future actions? High-profile incidents, such as epidemics and the accompanying flood of information, have not only failed to create public consensus but have also led to significant disagreements and inconsistencies (Bucci & Trench, p. 1–15). Public opinion on various scientific topics, like climate change, vaccination, genetic engineering, GMOs, biomedicine, and stem cell use, is polarized. Debates on specific scientific issues are often plagued with the spread of deliberate or accidental misinformation, hoaxes, and unverified scientific data. Access to ambiguous information not only results in polarized evaluations but can also undermine trust in science and provoke a rejection of scientific appraisals of reality (Bayes, 2022).

Research on the popularization of science in the digital media sphere can be grouped into three main categories. The first concerns external scientific communications, particularly popular science communication. The study of its socio-cultural features in different countries emphasizes the state’s significant role in interacting with institutionalized science. Traditionally, media and specialized journalists have played a critical role in science popularization. However, the rise of digital media has diminished the importance of journalism in this field.

The second category addresses the actual models of scientific communication, which have evolved over recent decades. The three main models are the scientific knowledge deficit, dialogue with society, and audience engagement/participation. Since the 1990s, the promotion of dialogic and engagement models recontextualized popularization to suit specific communicative environments. However, these models, which emphasize the active role of the audience, also highlight the limitations of popularization as a concept, presupposing modest public participation (Mede & Schäfer, 2020; Maxwell & Schulte, 2018).

The third and most extensive research category deals with the mediatization of science, which has been a key trend in society since the 1990s. Mediatization examines the relationship between changes in the media sphere and socio-cultural dynamics. The concept has evolved to account for digitalization and the commercialization of media communications (Hu & He, 2022; Shevchenko, 2022).

Research aim. While the digital landscape offers new avenues for promoting scientific knowledge, it also presents new challenges. This article focuses on examining the characteristics of effective science popularization in the digital media environment.

Literature Review. The research presented here utilizes a system-functional approach, as proposed by Niklas Luhmann (2013), to examine social reality at three levels of functioning such as interaction, organization, and societal. In the context of popular science communication, this approach enables the identification of the specific social and cultural dynamics of science as a functionally differentiated system within modern society, as well as its structural interface with mass media and political systems.

The concept of mediatization, in its social and constructive interpretation by Couldry and Hepp (2018), is applied to analyze current trends in media digitalization and datification, which will help establish the characteristics of scientific communication in the digital media environment.

Addressing the issue of popular science communication effectiveness in today's digital media environment involves considering several interconnected topics. Firstly, it is essential to pinpoint the primary macro-social trends that have led to a shift in the status of science in modern society and the reconfiguration of relationships between science as a social system and other societal subsystems, particularly mass media and politics. Secondly, it is necessary to account for the specifics of the digital media environment's functioning, which directly influences the creation practices and consumption of popular science messages. Lastly, based on up-to-date empirical research, we will identify the main challenges of digital scientific communication that arise in the digital environment and propose strategies to overcome them.

Results & Discussion. Today media space is abundant with information about scientific discoveries, and numerous scientists have long become well-known popularizers of science, often acting as media experts commenting on public concern questions. Audiences are also actively engaged, participating in online and offline discussions of news from the field of science, which can directly impact the life of an ordinary person. Contact with science world is increasingly taking on an indirect, mediatized form. The media reality that we are already familiar with indicates a large-scale social trend – the mediatization of society (Hu & He, 2022; Shevchenko, 2022; Xia, 2023).

Recent time mediatization has been a significant trend in current media research, focusing on the study of mutually conditioned changes in the media sphere, society, and culture. We are discussing not about the “effects” of mass communication but about the multidimensional structural change in social reality due to media inclusion in its functioning and the creation of new conditions for social communication (Bayes, 2022).

Taking into account the opinion of the largest theorists of mediatization Couldry and Hepp (2018), society is currently experiencing a stage of “deep mediatization” distinguished by the processes of digitalization and datification. This stage is characterized by accelerated technological changes in the media, the close convergence of digital media, and the unprecedented intrusion of media into various spheres of social life, many processes of which are becoming critically dependent on the technological infrastructure of the media.

The discussion of general theoretical issues of mediatization that unfolded in the 2010s was largely based on the developments obtained during the study of the mediatization of the political sphere, which started in the 1990s. In many ways, these studies have influenced the logic of analyzing the processes of mediatization in science. The study of sociologists in the early 2000s focused on analyzing the growing interdependence between the spheres of science and mass media. As indicated by Rödder et al. (2011), this interdependence is manifested in the growing attention of the mass media to science as a source of news in demand among audiences. On the other hand, science strives to make the results of its activities public in the media, presenting scientific knowledge in a form relevant to the audience.

Alternatively, science gains social recognition and prestige through media exposure, making the dissemination of scientific knowledge an essential link between science and mass media. This view of science's mediatization has certain limitations, as it assumes the media realm operates as a single, cohesive system with a distinct media logic that influences other public domains, including science. However, given the rise of digital media, networked communication, and the merging of mass and interpersonal communications, this concept of the media sphere as a separate social subsystem with a singular “logic” seems outdated.

Current research on the mediatization of science acknowledges the need to consider ongoing media transformations, particularly digitalization and the associated trend of commercializing media communications, including scientific ones (Bucher, 2019; Välvirronen, 2021). The focus on the unique characteristics of the modern digital media landscape accounts for the substantial body of work analyzing specific instances of popular science communication in digital settings, exploring the creation and consumption of popular science content under these new circumstances (Schäfer & Fähnrich, 2020; Kappel & Holmen, 2019).

Today's mediatized forms of scientific communication are evidence of the ongoing process of science mediatization, which involves an increasing integration of media communications into scientific

activities. The mediatization of science has its own distinct features, such as the growing convergence of the realms of science and politics. Media representation of scientific activities helps validate the social importance of science, while the political system lends legitimacy to decisions backed by scientific expertise. The politicization of science shapes the mediatization process, which unevenly encompasses the field of scientific activity, more prominently affecting politically relevant and publicly resonant areas of scientific knowledge. The simultaneous politicization and mediatization of science reveal a notable similarity between political and scientific communications, particularly in the digital media space.

The digital media scientific communication environment closely resembles political communication, characterized by audience polarization and differentiation. The reception of scientific communication largely depends on users' cognitive and value orientations, rather than the quality of the scientific content (Jost et. al., 2022; van der Meer & Jonkman, 2021).

Conclusions. The mediatization of science has prompted a new understanding of scientific communication in the digital landscape. Communicating scientific knowledge beyond expert circles is now increasingly viewed as engaging in dialogue with the audience, actively involving them in the creation and discussion of scientific knowledge and its societal relevance. Notably, this shift has led to a new interpretation of science popularization. Instead of promoting scientific knowledge itself, popularization now often involves providing information about scientific organizations and individual researchers through a traditionally unidirectional communication approach. The dialogic nature of contemporary scientific communication is further reinforced in the digital media environment. However, the dual nature of digital media architecture allows it to be equally utilized for spreading scientific information, refuting it, or disseminating false information. Effective scientific communication strategies may involve enhancing audience media literacy, flexibly employing media frames of scientific knowledge, expanding the scientific communication audience, and overcoming biases against new scientific advancements.

References

- Bayes R. (2022). Moral conviction: A challenge in the age of science politicization. *Progress in Molecular Biology and Translational Science*, 188(1), 195–214. <https://doi.org/10.1016/bs.pmbts.2021.11.003>
- Bucci M., Trench B. (2014). Scientific communication research: topics and challenges. In *Routledge handbook of public communication of science and technology*, 2nd Ed. London, New York: Routledge, 1–15
- Bucher H. (2019). The contribution of media research to the understanding of scientific communication. In *Scientific Communication*, A. Lesmellman, M. Dascal, and T. Gloning (Eds). Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, 51–76
- Couldry N., Hepp A. (2018). *The mediated construction of reality*. John Wiley & Sons.
- Hu J., He W. (2022). A Summary of the Construction of Science Popularization Bases in China," 3rd International Conference of the Mental Health, Education and Human Development, Atlantis Press. 996–999. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220704.180>
- Jost J. T., Baldassarri D. S., Druckman J. N. (2022). Cognitive–motivational mechanisms of political polarization in social-communicative contexts. *Nature Reviews Psychology*, 1(10), 560–576. <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00093-5>
- Kappel K., Holmen S. J. (2019). Why science communication, and does it work? A taxonomy of science communication aims and a survey of the empirical evidence. *Frontiers in Communication*, 4, pp. 55. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2019.00055>
- Luhmann N. (2013). *Soziologische Aufklärung 1: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme*. Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-96984-2>
- Maxwell A., Schulte S. R. (2018). Racial resentment attitudes among white millennial youth: The influence of parents and media. *Social Science Quarterly*, 99(3), 1183–1199. <https://doi.org/10.1111/ssqu.12488>
- Mede N. G., Schäfer M. S. (2020). Science-related populism: Conceptualizing populist demands toward science. *Public Understanding of Science*, 29(5), 473–491. <https://doi.org/10.1177/0963662520924259>
- Rödger S., Franzen M., Weingart P. (Eds). (2011). The sciences' media connection–public communication and its repercussions. *Springer Science & Business Media*, 28.

- Schäfer M. S., Fähnrich B. (2020). Communicating science in organizational contexts: toward an “organizational turn” in science communication research. *Journal of Communication Management*, 24(3), 137–154.
- Shevchenko Y. (2022). Open Lab: A web application for running and sharing online experiments. *Behavior Research Methods*, 54(6), 3118–3125. <https://doi.org/10.3758/s13428-021-01776-2>
- Välvirronen E. (2021). Mediatization of science and the rise of promotional culture. *England: Routledge*, 2–16.
- van der Meer T. G., Jonkman J. G. (2021). Politicization of corporations and their environment: Corporations’ social license to operate in a polarized and mediatized society. *Public Relations Review*, 47(1), pp. 101988. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2020.101988>
- Xia S. (2023). Transcending science in scientific communication: Multimodal strategies to incorporate humanistic perspectives in TED talks on biology. *English for Specific Purposes*, 71, 60–77. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2023.02.004>
- Yang Z. (2022). The new stage of public engagement with science in the digital media environment: citizen science communicators in the discussion of GMOs on Zhihu. *New Genetics and Society*, 41(2), 116–135. <https://doi.org/10.1080/14636778.2022.2063826>

Тоншенг Жао, доктор філософії, доцент, Школа іноземних мов, Університет Янтай, 32 вулиця Цінкван, район Лайшан, місто Янтай, провінція Шаньдун, Китай.

Коло наукових інтересів: лінгвістика, роль громадянської науки, метрика наукового спілкування, науковий подкастинг та наукова нарративістика.

Вей Чжан, доктор філософії, викладач, Університет Янтай, 32 вулиця Цінкван, район Лайшан, місто Янтай, провінція Шаньдун, Китай.

Коло наукових інтересів: лінгвістика, комунікація в науці в цифрову епоху, інтерактивна взаємодія з наукою, етика популяризації науки.

СПОСОБИ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ НАУКИ В ЦИФРОВОМУ ПРОСТОРИ

Анотація. В сучасному світі наука є невідмінною частиною нашого життя. Вона спрямована на поліпшення життєвого простору людини і не може бути простою частиною офіційних наукових установ. Отже, популяризація наукових відкриттів та інновацій є способом боротьби з неогрунтованим страхом перед новим.

Ми ставили за мету проаналізувати можливі стратегії популяризації наукового спілкування, особливо в цифровому просторі, який сьогодні є найбільш використовуваним засобом. Тому дослідження спрямоване на встановлення ефективних способів просування наукових знань у громадському просторі в сучасних реаліях. Проведений аналіз визначає шляхи медіалізації та цифровізації, які формують специфіку популяризації науки. Сьогодні можна стверджувати, що наукове спілкування демонструє участь медіа, частка якої невпинно зростає, і посилення громадського інтересу до світу науки. На сьогодні процес популяризації науки окреслюється зближенням як науки, так і медіа, а також науки і політики. І останнє створює нерівномірне висвітлення наукової діяльності, яке не розкриває всієї різноманітності світу науки.

Однак політизація науки підкреслює схожість наукового та політичного спілкування, і це найкраще видно в цифровому просторі. Структура цифрових медіа відзначається поларизацією і розрізненістю більшості аудиторії поточних джерел інформації. І успіх масмедіа залежить від пізнавальних і ціннісних установок їхньої основної аудиторії.

У результаті ефективні стратегії наукового спілкування мають сприяти підвищенню рівня медіаграмотності в суспільстві. Гнучкий підхід до медіа в популяризації наукових знань має стати засобом розширення аудиторії та подолання загальних упереджень щодо нових наукових досягнень та інновацій.

Ключові слова: простір науки; цифровий світ; громадський інтерес; популяризація науки.



Оксана Максименко – кандидат педагогічних наук, доцент, науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна; доцент кафедри іноземних мов факультету фінансів Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, м. Київ, Україна.
Коло наукових інтересів: порівняльна педагогіка та міжнародна освіта, питання теорії і практики реформування управління шкільною освітою, інновації та тенденції управління шкільною освітою в європейському та північноамериканському освітньому просторах.

✉ osmaksku@ukr.net

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

УДК 373.3/.5.014(481)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-37-53>

ПРОБЛЕМА УПРАВЛІННЯ ШКІЛЬНОЮ ОСВІТОЮ У НАУКОВОМУ ПОЛІ НОРВЕГІЇ

Анотація. Стаття присвячена висвітленню питання управління шкільною освітою у науковому полі Норвегії, засновуючись на прикладі досвіду наукової роботи Університету Осло. Визначаючись провідною рушійною силою змін функціонування освіти загалом та її шкільної ланки зокрема, управління покликано реалізовуватися у державі у межах шкільних спільнот задля виконання своєї суспільної, освітньої, реформативної та трансформаційної місії, вибудовуючись з урахуванням особливих реалій країни Норвегії.

Встановлено, що наукове поле дослідження проблеми управління шкільною освітою сформоване у вимір, який поєднав площини наукового простору країни, європейського та глобалізованого наукового досвіду. Практично така схема наукового пошуку працює, базуючись на поєднанні досліджень засобами різноманітних проектів, поєднуючи проекти на здобуття ступеня, та міжнародних мереж, у межах яких відбувається робота щодо напрямів вивчення та розробки проблем управління шкільною освітою.

З'ясовано, що для цілісного вивчення питання управління шкільною освітою та за багатовимірності досліджуваних контекстів використовується перелік інструментів, а саме: теоретико-методологічні підходи (історичний, соціокультурний, прогнозування, моделювання, міждисциплінарний, багаторівневий, крос-контекстний аналіз тощо) та методи (порівняльного аналізу, кейсів, аналізу інформаційних джерел та контекстів, екстраполяції тощо), що дозволяє виявити особливості досліджуваного феномену у Норвегії та зарубіжжі.

Проведений аналіз проблематики досліджень управління шкільною освітою Норвегії дозволив виявити основні напрями, які тісно взаємопов'язані та взаємовпливові: реформування шкільної освіти у напрямку демократичних змін включно, освітнє управління (підпорядкування та співробітництво), вдосконалення навчальних планів, підзвітність, лідерство.

Зроблено висновок, що управління шкільною освітою позиціонується у країні, як і у Європі, як нове державне управління через реформування та модернізацію з обов'язковою вихідною позицією – урахуванням існуючих відмінностей у національних контекстах для подальших успішних трансформацій. Враховуючи особливості внутрішніх потреб, основними напрямами нового державного управління означені: навчальні плани та освітні реформи, управління

та підзвітність, лідерство та просування знань, що розробляється у тематиці дослідницької діяльності у наковому полі країни.

Ключові слова: управління, шкільна освіта, міжнародний, міждисциплінарний, реформа освіти, звітність, навчальний план, лідерство.

Постановка проблеми. Освіта сьогодення окрім широкого переліку безпосередніх власних завдань – підготовки відповідальної та конкурентної особистості, наділена особливою місією щодо глибинної трансформації суспільства в цілому. Освітні спільноти та суспільства мають бути здатними до постійних удосконалень у конкурентній суспільній економіці, за ефективної демократичної взаємодії та комунікації в умовах рівних можливостей задля підтримки сталого розвитку власного та світового суспільства. У безпосередньому зв'язку особливої ваги набуває саме управління шкільною освітою як рушійною силою здійснення відповідних освітніх реформ та трансформацій шляхом упровадження новацій у державному секторі у нових швидко змінних умовах глобалізованого світу.

Проблема управління за Aktualizувалася та набула неабиякої вагомості з розвитком процесів демократизації, змінюючи формати відносин та функціонування суспільств Європи і світу. Питання управління шкільною освітою розглядається цілісно та комплексно у напрямі функціонування ланки державного сектору освітньої галузі, як сектору, місія якої полягає в охопленні переважної частини населення країни відповідного віку. За таких умов управління шкільною освітою вимагає вивчення та прогнозування можливостей використання новітнього міжнародного досвіду, що є безперечним пріоритетом для України.

Особлива увага та вагомість питання управління ланкою у науковому полі Норвегії пояснюється широким спектром досліджуваних складових, серед яких внутрішній та зовнішній досвід перебігу процесу демократичних змін. Зокрема специфіка факторів та складових, що потребують змін саме через реформування та трансформації в освіті, новітні міжнародні практики та моніторинг їх втілення в освітній системі з необхідним врахуванням історично-успадкованих та культурних відмінностей, державних особливостей та сучасних умов складають основне коло досліджуваних питань. Управління шкільною освітою у демократичному форматі у шкільній освіті Норвегії є надактуальним питанням для України у реаліях складних та нагальних трансформацій освіти у суспільстві в контексті вибудови нових зв'язків усіх задіяних та зацікавлених осіб за участі державних структур, їх взаємодії та взаємовпливів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження вітчизняних учених охоплюють широкий спектр проблем, які є важливими для управління шкільною освітою у світовому та європейському контекстах для подальшого переймання досвіду Україною, серед яких:

- реформування середньої освіти за впливу процесів європеїзації та глобалізації у порівняльному контексті (Lokshyna et al., 2021; Lokshyna, 2019; Локшина, 2022, 2017; Топузов, 2015; Джурило, 2014; Глушко, 2017, 2020, 2022; Шпарик, 2019);
- трансформаційні процеси шкільної освіти (Локшина, 2016; Джурило та ін., 2018; Локшина та ін., 2021);
- питання управління освітньою галуззю у міжнародному контексті (Джурило, 2015, 2017; Матусевич та Колесник, 2019).
- Науковці зарубіжжя, спільноти яких знаходяться на певному рівні демократичного розвитку, акцентують свою увагу на нагальних питаннях подальшого розвитку шкільного управління. Так, перелік важливих аспектів, які опрацьовуються вченими та дослідниками Норвегії охоплює:
- реформування шкільної освіти (Møller & Skedsmo, 2013; Hall, 2018; Gunnulfsen & Larsen, 2021; Sivesind, 2019);
- освітнє управління (традиції та новації) (Lunde & Gunnulfsen, 2021; Sivesind & Skedsmo, 2020; Baek et al., 2022; Sivesind, 2021; Gunnulfsen & Jacobsen, 2022);

- удосконалення навчальних планів (Mølstad & Hansén, 2013; Luimes & Karseth, 2018; Sundby et al., 2021; Karseth & Wahlström, 2023; Hall et al., 2023);
- питання лідерства (Møller, 2012, 2018, 2020, 2021; Abrahamsen et al., 2015; Aas, 2017; Hall, 2018; Mausethagen et al., 2019; Jensen, 2022; Gunnulfson, 2021; Lunde, 2021; Møller & Rönnerberg, 2021; Trujillo et al., 2021);
- звітність та питання урядової участі в управлінні (Hall & Sivesind, 2014; Ehren et al., 2015; Gunnulfson & Møller, 2016; Easley & Tulowitzki, 2016; Hall, 2017; Gunnulfson, 2018; Gunnulfson & Roe, 2018; Ottesen, 2018; Ottesen & Stephens, 2018; Skedsmo & Huber, 2018a; Skedsmo & Huber, 2018b; Skedsmo & Huber, 2018c; Skedsmo & Huber, 2018d).

Норвегія, пройшовши шлях демократичних змін в освіті, накопичила значний досвід з управління шкільною ланкою, вивчення якого сприятиме збагаченню потенційних можливостей та інструментів для аналізу, відпрацювання і подальшого впровадження у державному секторі шкільної освіти в Україні.

Метою статті є розглянути питання управління шкільною освітою у науковому полі Норвегії.

Виклад основного матеріалу. Дослідження та розробка напряму управління шкільною освітою реалізується у тісній співпраці та системі зав'язків наукових установ Норвегії, за участю закордонних партнерів у межах проектів та у форматі міжнародних мереж. Так, в Університеті Осло (Норвегія) діє система дослідницьких груп, які займаються розробкою актуальних тем та напрямів у поєднанні національного і міжнародного контекстів. Наприклад, дослідницька група – Вивчення навчальних програм, лідерства та управління освітою (Curriculum Studies, Leadership and Educational Governance (CLEG) Факультету педагогічних наук Університету Осло (University of Oslo, 2010a).

Метою дослідницької роботи є вивчення досвіду та розробка ключових питань шкільної освіти на національному та міжнародному рівнях. Фундаментальні дослідження охоплюють освітню політику, державне управління та педагогіку, у межах яких центральне місце посідають дослідження освітньої реформи та лідерство в обов'язковій та старшій середній освіті. Дослідження вибудовані за трьома тематичними напрямками, які є окремими та взаємодоповнюючими водночас, а саме: навчальний план та реформа освіти, управління та підзвітність, лідерство та просування знань. (Рис. 1)

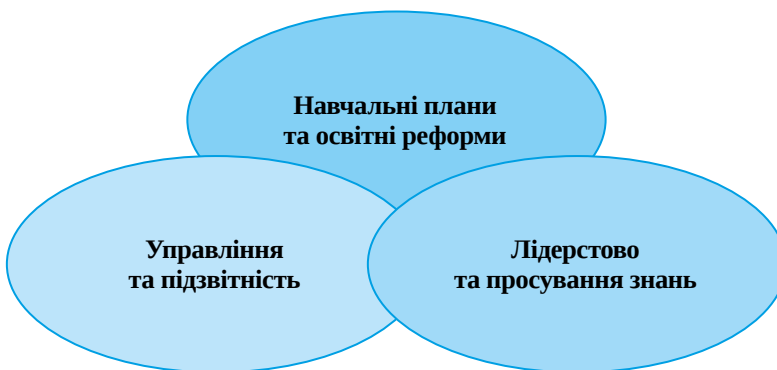


Рис. 1. Міждисциплінарна сфера досліджень (University of Oslo, 2010a).

Як бачимо, завдяки виокремленню ключових позицій та їх об'єднанню уворюється міждисциплінарний вимір досліджень. Вважається, що навчальні плани, освітня реформа та різноманітні практики управління створюють ключові передумови для лідерства і генерації знань у шкільній освіті та освіті у цілому. Водночас практика лідерства вважається першорядною за своїм значенням для розгляду того, як реформи та навчальні програми розвиваються і впроваджуються на організаційному рівні.

У цьому дослідженні складові позиціонуються та тлумачаться у площині сучасного бачення та взаємодії наведених позицій, а саме:

- навчальні плани розвиваються завдяки інтернаціоналізації та створенню мережі активних учасників, а реформа освіти реалізується через взаємодію національних традицій та трендових міжнародних реформ;
- управління та підзвітність забезпечують розуміння оцінювання якості та зовнішнього оцінювання, появу нових форм координації в освіті, де очікування використання результатів та нових технологій спрямовують подальший розвиток та впровадження політики;
- лідерство та просування знань утілюються як взаємодія та співпраця освітян, керівників шкіл задля реалізації всеосяжної суспільної місії освіти, а також зміни та інновації запроваджуються і поширюються у школах.

Актуальним питаннями подальших досліджень у трьох напрямках є такі:

- Які взаємозв'язки виникають між управлінням, лідерством та результатами навчання студентів?
- Як учасники на рівні школи співпрацюють, щоб реалізувати всеосяжну суспільну місію шкільної освіти?
- Як освітні реформи переживають процеси стабілізації та зміни у шкільних практиках?
- Що веде до влади та впливу через практику лідерства?
- Як інновації та зміни комунікуються та координуються в школах?
- Як знання та досвід використовуються в реформаторській роботі?
- Як змінюється практика управління та лідерства у школах після впровадження нових інструментів та різних форм даних для вивчення?

Разом з цими вищеперерахованими питаннями вбачається, що інституційний погляд на реформаторську роботу та зміни був і залишатиметься центральним у практиці у школах. Ця точка зору може означати зосередження уваги не лише на тому, як відбувається інституційна робота, але й на тому, хто її виконує і, нарешті, що являє собою така робота. Вважається, що точний результат реформи обов'язково залежатиме від динаміки між дискреційною роботою професіоналів та ступенем державного регулювання. Окрім того, в епоху міжнародних порівнянь використання учасниками / виконавцями різних даних та освітніх програм пропонує важливий шлях до розуміння процесів навчання та інституційної роботи, що відбувається через зміни (University of Oslo, 2010a).

У межах дослідження напряму управління освітою Норвегії Факультет педагогічних наук включно з групою Вивчення навчальних програм, лідерства та управління освітою працюють над переліком проектів (University of Oslo, 2013), серед яких:

– проєкт «Знання про політику та уроки, здобуті у шкільній реформі скандинавських країн в епоху міжнародного порівняння» / Policy Knowledge and Lesson Drawing in Nordic School Reform in an Era of International Comparison (POLNET, 1 вересня 2018–1 вересня 2023) (University of Oslo, 2018).

У цьому дослідницькому проєкті використовується порівняльний аналіз мережі, щоб вивчити, як шкільні реформи формуються, розвиваються та оновлюються шляхом опрацювання та використання політичних знань і досвіду в п'яти країнах Північної Європи (Данії, Фінляндії, Ісландії, Норвегії, Швеції).

В епоху міжнародних порівнянь очікується, що розробники політики будуть вчитися на досвіді інших країн, застосовувати міжнародні стандарти, які розроблені міжнародними організаціями, та вивчати найкращий досвід. Основні дослідницькі питання охоплюють: чи так вони роблять, що вважається доказом та експертизою, як вони використовують національний, регіональний / скандинавський та / або міжнародний досвід у проведенні шкільної реформи у своїй країні? Порівняння документації щодо визначення політики країн Північної Європи уможливить дослідження часових, фактичних та соціальних аспектів, які спонукають до відновлення реформ у певних напрямках та ланках шкільної освіти.

Цілі проєкту полягають у відпрацюванні результатів, які дають можливість дослідникам політики та експертам:

- 1) зрозуміти зміни у використанні національних, регіональних і міжнародних знань про політику у п'яти північних країнах (період 1988–2020 рр.);
- 2) визначити зміни в посиланнях на системи та знаннях про «найкращий досвід» або «міжнародні стандарти»;
- 3) простежити, як впливові транснаціональні зміни політики, пов'язані з ключовими проблемами, такими, як підзвітність і справедливість, інтерпретуються та транслюються у різних контекстах;
- 4) сприяти основним дослідженням політики щодо встановленню зв'язку між місцевою, національною та глобальною політикою;
- 5) дослідити застосування мережевого аналізу як методологічного та аналітичного інструменту для розуміння управління в епоху міжнародного порівняння.

Зворотній зв'язок результатів проєкту передбачає дослідження, чи «вчилися» політики та експерти з політики, залучені до процесів реформування, на досвіді інших країн, і як вони «перенесли» ці знання у власні країни з наміром покращити свою державну освітню систему. Поняття вивчення політики, запозичення чи рецепції, з одного боку, та перекладу, локальної адаптації чи реконтекстуалізації, з іншого, є ключовими поняттями для інтерпретаційної основи дослідження.

Дослідження поєднало текстовий аналіз соціальних мереж і семантичний (контентний) аналіз для порівняння сприйняття та перекладу міжнародних, регіональних і національних політичних знань у три періоди шкільної реформи в Норвегії (шкільні реформи 1994/97, 2006, 2020 рр.) а також у п'яти скандинавських країнах (Данії, Фінляндії, Ісландії, Норвегії, Швеції) (University of Oslo, 2018).

– проєкт «Інструменти посередництва в освіті шкільних лідерів» / Tool Mediation in the Education of School Leaders (MEDIATION, жовтень 2015 р.– грудень 2020 р., США, Норвегія) – це міжнаціональне дослідження того, як втілюється використання інструментів, напрацьовано у досвіді та легітимовано у норвезьких та американських університетських програмах.

Досліджуванім феноменом проєкту є інструментальне посередництво у навчанні керівників шкіл за програмами в університетах. Термін «інструмент» у проєкті має широке значення та охоплює матеріальні інструменти (наприклад, фільми, відео, книги) і нематеріальні інструменти (наприклад, мова, теоретичні моделі, аналітичні концепції, методології кейсів).

Мета проєкту передбачає поєднання позицій, а саме: (1) внести нове розуміння інструментів посередництва у програми шкільного лідерства в університетах; (2) створити основу для обговорення практичних, політичних і дослідницьких наслідків результатів на місцевому та міжнародному рівнях.

Дослідницькі проблеми спрямовують аналіз явища за питаннями: як використання інструментів втілюється і як набувається досвід у програмних видах діяльності; як використання інструментів набувається у досвіді у програмній діяльності та після завершення курсу; як легітимується відбір артефактів (матеріальних чи нематеріальних чинників) у розробках програм, політичних документах і видах програмної діяльності.

Враховуючи особливості проєкту в його основу було покладено теоретико-методологічні підходи, серед яких:

- соціокультурна традиція. Теорія культурно-історичної діяльності (Cultural Historical Activity Theory / CHAT) стала теоретичною рамкою, що дозволило дослідити процеси інструментального посередництва у крос-контекстах;
- інформаційні дані (аудіо та відео інформація щодо видів програмної діяльності, аудіо записів опитувань та текстових матеріалів). Інформаційні матеріали були предметом контентного та інтерактивного аналізу;
- метод кейсів, що охопив дві країни – Норвегію та США (University of Oslo, 2016);

– проєкт «*Концептуалізація демократичного характеру шкіл посеред нового світового порядку*» / *Conceptualizing the Democratic Character of Schools Amid a New World Order* (2016–2017 pp.) – це дослідження, у якому порівнюються досвід діяльності директорів у просуванні демократії та соціальної справедливості у двох різних політичних контекстах – США та Норвегії. Дослідження мало на меті розробити, перевірити та застосувати інструмент опитування, який надає змогу виміряти демократичний характер шкіл, а також порівняти результати цього інструменту опитування в школах, які є частиною двох різних політичних контекстів – ліберальної демократії (США) та соціал-демократії (Норвегія).

Основні питання дослідження такі:

- Якою мірою демократичні риси шкіл відрізняються залежно від політичного контексту, а саме між соціал-демократією та ліберальною демократією?
- Якою мірою шкільні структури, поведінка їхніх викладачів та їхні загальні цінності відображають різні або подібні демократичні принципи та практики в кожному середовищі?

Реалізація дослідження полягала в тому, щоб запропонувати новий інструментарій саме для цієї сфери шляхом розробки, пілотування та перевірки комплексного інструменту опитування, який вимірює громадянські характеристики та поведінку шкіл шляхом отримання відповідей від вчителів та адміністраторів державних шкіл. Дослідження завершилося застосуванням цього інструменту для вивчення двох шкільних систем (середнього розміру): однієї американської системи, відомої своєю політикою вільного ринку освіти та реформами, а іншої – норвезької системи, визнаної своєю прихильністю до більш регульованих державою освітніх послуг (University of Oslo, 2013).

– проєкт «*Використання даних для управління розвитком якості освіти: місцеве управління якістю та реакція шкіл на нові політичні очікування*» / *Using data to govern quality development in education: Local quality management and schools' responses to new policy expectations*.

Проєкт досліджує різні форми систем управління якістю в різних муніципалітетах як частину процесів управління місцевою школою. Це передбачає вивчення муніципальних підходів, методів і процедур для моніторингу та підтримки шкіл, а також того, як школи (наприклад, шкільні керівники та вчителі) сприймають і реагують на муніципальні підходи, методи та процедури, що використовуються. У рамках цього досліджуються можливі неочікувані результати для шкіл. Особлива увага приділяється використанню даних про освітні результати для прийняття рішень і спрямування подальшого розвитку якості на муніципальному рівні, а також на рівні школи. План наукового пошуку передбачає тематичні дослідження муніципалітетів і шкіл, опитування адміністративного персоналу на муніципальному рівні, керівників шкіл, учителів та учнів, а також використання даних успішності учнів щодо результатів національних іспитів. Моделювання структурних рівнів / Structure Equation Modeling (SEM) і багаторівневий аналіз використовуються для аналізу отриманих даних дослідження (University of Oslo, 2013).

Варто зазначити, що окремим видом проєктів з дослідження аспектів управління шкільною освітою поширені проєкти на здобуття ступеня Доктора філософії, які втілюються дослідниками та групами (University of Oslo, 2013).

Важливою практикою наукових досліджень Факультету педагогічних наук включно з групою Вивчення навчальних програм, лідерства та управління освітою та за участі Факультету освіти вчителів та досліджень школи є робота у міжнародних мережах: завершених та діючих. Попередньо завершені роботи мереж заклали підґрунтя для реалізації діючих сьогодні проєктів та мереж. Цей перелік містить:

- NordNet – це мережа, що охоплювала скандинавських та міжнародних дослідників у галузі освіти, мала за мету відпрацювати цілісне розуміння того, як скандинавські освітні системи у різний спосіб реагують на транснаціональні тенденції в освітній політиці (Комісія ЄС, ОЕСР тощо).
- Мережа ERECKS з освітніх реформ у Європі (ERECKS-network on Educational Reforms in Europe) – це європейська мережа шести дослідницьких груп Швейцарії (Женева), Шот-

ландії (Едінбург), Швеції (Упсала та Ліннеус) та Норвегії (Осло), які зосереджувалися на історичних та порівняльних дослідженнях взаємозв'язку між освітніми дослідженнями, освітніми реформами та навчальними практиками.

- Міжнародний проєкт з вивчення системи освітньої підзвітності (The International Project for the Study of Educational Accountability System) (University of Oslo, 2013).

Діючими мережами є «Міжнародний проєкт успішного директорства школи» (International Successful School Principalship Project / ISSPP) і «Провідна освіта та демократичні школи» (Leading Education and Democratic Schools / LE@DS).

Мережа «Міжнародний проєкт успішного директорства школи» (започатковано 2001 р., провідна установа Ноттінгемський університет (Великобританія), охоплює 27 країн включно з Австралією, Канадою, Китаєм, Данією, Англією, Норвегією, Швецією та Сполученими Штатами як першими учасниками). Витоки та методологія ISSPP закладені були у дослідженні англійських шкіл, що включали:

- 1) дані, зібрані у різних учасників (наприклад, директорів, заступників директорів, керівників, батьків, учнів, допоміжного персоналу та вчителів);
- 2) порівняння ефективного лідерства в різних контекстах, починаючи від маленьких початкових шкіл до великих міських середніх шкіл;
- 3) визначення особистих якостей і професійних компетенцій, притаманних ефективним керівникам школи. (University of Oslo, 2010b).

Зараз дослідження мережі охоплює три ключові напрями, а саме:

Напрямок 1: Успішні директори шкіл (директори початкових та середніх шкіл; директори шкіл, розташованих у районах з соціально-економічними проблемами; керівники, які мають зобутки та підтримують успішність шкіл).

Напрямок 2: Директори шкіл, які погано працюють (директори видимих і невидимих поганих шкіл).

Напрямок 3: Основні ідентичності (основні тотожності) (University of Oslo, 2010b; Day, 2015).

Мережу «Провідна освіта та демократичні школи» (Leading Education and Democratic Schools / LE@DS, Республіка Чехія, Англія, Франція, Угорщина, Італія, Норвегія, Іспанія) було сформовано з метою вивчення питань стану політики та управління освітою у Європі (листопад 2011 р.). Особлива увага в роботі цієї мережі була зосереджена на підходах до нового державного управління, реформування та модернізації систем освіти, формах державної служби з перспективами роботи у Європі та за її межами (University of Oslo, 2013).

Початкова робота на семінарах була сконцентрована на переліку ключових питань, серед яких:

- централізація та децентралізація у відповідних ланках освітніх систем (перший семінар, Неаполь);
- нове державне управління з особливою увагою до зростання приватизації у наданні державних послуг (другий семінар, Манчестер);
- аналіз реформ нового державного управління у сфері освіти з використанням чотирьох аналітичних карт, розроблених під час роботи семінару 2012 р. у Манчестері. Вони зосереджені на обґрунтуваннях, цілях освітніх реформ; інструментах, процесах, дискурсах та матеріалах, запроваджених реформ; фактичних змінах, несподіванках та парадоксах. (третій семінар, Неаполь);
- різні точки зору на впровадження нового державного управління / НДУ у різних системах освіти на європейському рівні (четвертий семінар, Страсбург) (The University of Strasbourg and research unit SAGE (Societies, Actors and Government in Europe), the University of Oslo, the University of Manchester, n.d.).

Отже, проблема управління шкільною освітою досліджується у багатовимірному полі державних досліджень, міжнародних проєктів та мереж, зі застосуванням новітніх підходів, а також із широко розгалуженою проблематикою у чисельних кросконтекстах, яка вирішує питання розбудови демократичного простору шкільного управління.

Як згадувалося вище, управління у ланці шкільної освіти Європи розглядається через реформування та модернізацію, тобто через розгортання нового державного управління / НДУ (new public management / NPM) з урахуванням особливостей існуючих відмінних національних умов / контекстів. Термін з'являється наприкінці 1980-х рр. спочатку в Австралії, Новій Зеландії, Великобританії. НДУ розглядається як підхід до реформування та модернізації функціонування систем освіти державного сектору (Hall et al., 2015).

За узагальненням Hall et al. (2015) попередніх напрацювань НДУ притаманні принципіві ознаки, серед яких:

- НДУ стає провідною парадигмою задля реформування державного сектору;
- метою НДУ є контроль державних витрат та пов'язані з ними спроби здійснити управлінський контроль за державними послугами;
- НДУ набуває різноманітних втілень та трансформацій з розвитком;
- НДУ є гнучким у форматах та має множинні шляхи практичного втілення;
- ключовими позиціями НДУ є політика та пов'язані практики, які надають пріоритет маркетингу та вибору, використанню методів управління, розроблених у приватному секторі, та вимірюванню ефективності. Така політика і практика, на думку авторів, спрямовані на трансформацію надання державних послуг шляхом заміни державного управління (Hall et al., 2015).

Автори узагальнюють, що освіта проходить модернізацію, а НДУ розуміється в освітньому секторі як спроба реструктуризувати надання освіти з урахуванням ринкових та менеджерських підходів до організації функціонування освітніх систем та їх організацій таким чином, щоб відповісти освітнім викликам, які пов'язані зі стандартизацією показників навчальної продуктивності. Дослідники припускають подальші трансформації та появу нових ознак феномену, а також механізмів, але ніяк не зникнення чи повне перевтілення за нових обставин та реалій розвитку сучасного світу (Hall et al., 2015).

Нині, на думку авторів НДУ у Норвегії характеризується у такий спосіб (використаний аналіз Dale):

Спадщина. Спадщина добробуту. «Спільна школа для всіх», рівні можливості, без потокового поділу. Школа – це ключ до скасування класового суспільства.

Цілі освіти. Соціальний добробут залишається домінуючим дискурсом, але напрута виникає з останніми зрушеннями до регулювання та контролю ефективності.

Соціально-демократичний добробут: підготовка дітей до виконання конструктивних ролей у демократичному суспільстві, до того, щоб вони стали корисними та незалежними особами у своєму приватному житті та суспільстві, до життя на роботі, забезпечуючи учням етичне виховання та сприяючи інтелектуальній свободі та толерантності.

Неолібералізм: управління продуктивністю, пов'язане з технічною економічною раціональністю.

Обґрунтування. Кілька суперечливих обґрунтувань.

Соціал-демократичний добробут: освіта як суспільне благо.

Неолібералізм: школа та робоча сила мають бути ефективними та результативними, економічні інтереси чи вимоги ефективності дедалі більше затьмарюють професійні інтереси.

Наративи. У політику увійшли численні дискурсивні засоби: справедливість і солідарність, громадянство, інклюзія, участь.

Акцент на знаннях, індивідуальних досягненнях, культурній спадщині; на управління з метою вирішення проблем, конкуренції, економічності; звітність.

Старі особливості ДУ, які залишаються. Бюрократія, ієрархія як основний спосіб регулювання. Система державних шкіл, сильне почуття ієрархії, а також місцева автономія, управління ресурсами, наголос на професіоналізмі та відповідальності вчителя; наголос на дотриманні правил.

Уведені нові функції ДУ. Інструменти: управління результатами (запровадження інструментів оцінки), МВО та результати.

Процеси: лідерство/наслідування, оцінювання, підзвітність, моніторинг результатів студентів.
Дискурси: продуктивність, ефективність, економічність, результати (Hall et al., 2015).
 Особливості втілення НДУ у Норвегії відображає Рис. 2 (використана рамка Newman) (Hall et al., 2015).



Рис. 2. Зміни та напруга в розвитку НДУ у Норвегії (Hall et al., 2015).

Рис. 2 демонструє, що модель впливу НДУ на освіту Норвегії розглядається через функціонування її у полі співвідношення централізації – децентралізації, внутрішньої динаміки та звітності – зовнішнього пристосування та звітності. Важливими складовими моделі виокремлені: високопрофесійний, ринки, бюрократія, регульована продуктивність. Кожна складова має власні визначники з урахуванням сучасних умов.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Питання управління шкільною освітою є ключовим та позиціонується як нове державне управління у модернізованій освіті, що, безперечно, є інновацією за сучасних умов. Дослідження феномену НДУ в управлінні шкільною освітою вибудовуються у існуючій багатовимірній структурі – дослідницькі групи, міжнародні проекти (разом із проектами на здобуття ступеня доктора філософії, партнерські – з однією чи кількома країнами), міжнародні мережі з залученням багатьох країн світу.

Перелік теоретико-методологічних підходів, які використовуються у дослідженнях нового державного управління, містить історичний, соціокультурний, прогнозування, моделювання, порівняння, міждисциплінарний, багаторівневий та крос-контекстний аналіз, а також метод кейсів, аналізу інформаційних джерел та контекстів тощо, що дозволяє виявити особливості досліджуваного феномену у Норвегії та зарубіжжі.

Дослідження управління шкільною освітою спрямовано на аналіз міжнародного досвіду, деталізований аналіз та співставлення досягнень з особливою увагою до внутрішніх умов країни впровадження – Норвегії.

Коло досліджуваних питань охоплює перелік позицій, які тісно пов'язані та взаємовпливові (реформування, трансформації, управління, навчальні плани, підзвітність, лідерство) з особливою увагою до історичних, сучасних реалій та зворотній зв'язок між усіх задіяних учасників процесу.

Питання нового державного управління шкільною освітою у наковому просторі Норвегії розглядається, досліджується, аналізується, відпрацьовується за складовими і практиками, упроваджується, проходить перевірку та зазнає корекції у єдності з процесами проходження суспільством демократичного розвитку, зміною внутрішніх та зовнішніх вимог сучасності шляхом реформування та трансформацій, модернізації. Особливої уваги набуває аспект вивчення зворотнього зв'язку та механізмів сприяння впровадженню інструментів змін феномені, що буде розвиватися у подальшому як фактор успішності впровадження нового державного управління та показник ефективності отриманих результатів, причин виникнення реакцій тощо. Зпропонована розвідка не є вичерпною та передбачає подальші дослідження феномену нового державного управління у галузі шкільної освіти Норвегії з урахуванням історичних, культурних, традиційних, суспільних та політичних реалій розвитку країни у сучасному світі.

Використані джерела

- Глушко, О. (2017). Європейський вектор освітніх реформ в Україні. *Український педагогічний журнал*, 4, 5–11. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/559/489>
- Глушко, О. (2020). Сучасна система освіти Республіки Польща: актуальні питання реформування. *СумДПУ імені А. С. Макаренка. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (101), 228–240. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.07/228-240>
- Глушко, О. (2022). Стратегічний та законодавчий рівні реформування змісту шкільної освіти на компетентнісних засадах у країнах ЄС. *Український Педагогічний журнал*, 4, 45–58. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-45-58>
- Джурило, А.П. (2014). До питання «реформування» як однієї з ключових дефініцій у галузі освіти. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб./Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України* (с. 81–87).
- Джурило, А. П. (2015). Актуальні проблеми управління освітніми системами у зарубіжжі: централізація і децентралізація. *Український педагогічний журнал*, 4, 170–178. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrj_2015_4_22
- Джурило, А. П. (2017). Оптимізація управління шкільною освітою: досвід Польщі. *Педагогіка і психологія*, 3 (96), 32–38.
- Джурило, А.П., Глушко, О.З., Локшина, О.І., Маріуц, І.О., Тименко, М.М., Шпарик, О.М. (2018). *Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США*. ТОВ «КОНВІ ПРИНТ». <https://lib.iitta.gov.ua/713168/1/18-01.pdf>
- Локшина, О. (2016, 6 червня). Трансформація як парадигма розвитку освіти Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі, Київ, Україна.
- Локшина, О. (2017, 11 лютого). Європеїзація освіти в Україні. Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні, Київ, Україна.
- Локшина, О.І., Глушко, О.З., Джурило, А.П., Кравченко, С.М., Нікольська, Н.В., Тименко, М.М., Шпарик, О.М. (2021). Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї: монографія Дослідження за темою. КОНВІ ПРИНТ. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730544>
- Локшина, О. (2022). Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021–2030 рр. як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. *Український педагогічний журнал*, 4, 5–17. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-5-17>
- Магусевич, Т., Колесник, Л. (2019). Демократія в освіті: ідеальне буття чи педагогічна реальність? *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 1 (24), 115–127. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2019-24-1-115-127>
- Топузов, О. (2015). Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів. *Український педагогічний журнал*, 1, 16–27. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/36>

- Шпарик, О. (2019). Поняття «освітній розвиток» та «реформування освіти» у сучасному науковому дискурсі України та Китаю. *Український педагогічний журнал*, 3, 38–49. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-38-49>
- Aas, M. (2017). Understanding leadership and change in schools: expansive learning and tensions. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 278–296. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1082630>
- Abrahamsen, H. N., Aas, M. & Hellekjær, G. O. (2015). How do principals make sense of school leadership in Norwegian reorganised leadership teams?. *School Leadership and Management*, 35(1), 62–78. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.992775>
- Baek, C., Tiplic, D., Santos, Í. (2022). Evidence-Based Policymaking in Nordic Countries: Different Settings, Different Practices?. In B. Karseth, K. Sivesind & G. Steiner-Khamsi (Eds.), *Evidence and Expertise in Nordic Education Policy. A comparative Network Analysis*. (pp. 253–279). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-91959-7_9
- Day, C. (2015). *International Successful School Principals Project (ISSPP): Multi-Perspective Research on School Principals*. [Brochure]. The University of Nottingham. <https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/brochure/isspp1709-brochure-final.pdf>
- Easley II, J., & Tulowitzki, P. (Eds.). (2016). *Educational Accountability: International perspectives on challenges and possibilities for school leadership* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315772356>
- Ehren, M.C.M., Gustafsson, J.E., Altrichter, H., Skedsmo, G., Kemethofer, D., Huber, S.G. (2015): Comparing effects and side effects of different School inspection systems across Europe. *Comparative Education*, 51(3), 1–26. <https://doi.org/10.1080/03050068.2015.1045769>
- Gunnulfson, A.-E. (2018). *Micro Policy Making in Schools. Use of national Test Results in a Norwegian Context*. [PhD-thesis, Faculty of Educational Sciences, University of Oslo]. CurateND. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/61908/1/PhD-Gunnulfson-2018.pdf>
- Gunnulfson, A. E. & Roe, A. (2018). Investigating teachers' and school principals' enactments of national testing policies: A Norwegian study. *Journal of Educational Administration*, 56 (3), 332–349. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2017-0035>
- Gunnulfson, A. E. (2021). School leadership and micro-policymaking in schools: Time use and the collective care for the self. *International Journal of Leadership in Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1854867>
- Gunnulfson, A. E., & Jacobsen, H. M. (2022). School–University Partnership for School Development: Risks and Realities of a National Policy Initiative. In *Partnerships in Education* (pp. 173–194). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-98453-3_8
- Gunnulfson, A. E., & Larsen, E. (2021, August 31). The Norwegian case of school reform, external quality control, and the call for democratic practice. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1680>
- Gunnulfson, A. E., & Møller, J. (2016). National Testing: Gains or Strains? School Leaders' Responses to Policy Demands. *Leadership and Policy in Schools*, 16(3), 1–20. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1205200>
- Hall, J. B. (2018). Processes of reforming: The case of the Norwegian state school inspection policy frameworks. *Education Inquiry*, 9(4), 397–414. <http://dx.doi.org/10.1080/20004508.2017.1416247>
- Hall, J. B. (2018). The performative shift: middle leadership 'in the line of fire'. *Journal of Educational Administration and History*, 50(4), 364–378. <http://dx.doi.org/10.1080/00220620.2018.1518317>
- Hall, J. B. (2017). «Governing by templates» through new modes of school inspection in Norway. *Journal of Educational Change*, 18(2), 161–182. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-017-9295-y>
- Hall, D., Grimaldi, E., M Gunter, H., Møller, J., Serpieri, R., Skedsmo, G. (2015). Educational reform and modernisation in Europe: The role of national contexts in mediating the new public management. *European Education Research Journal*, 14(6), 487–507. <https://doi.org/10.1177/1474904115615357>
- Hall, J. B., Gunnulfson, A. E. & Jensen, R. (2023). Organisational Arrangements, Resources and Tensions in the Enactment of a Renewed State Curriculum: The Entrepreneurial Role of Principals and Superintendents. *Journal of Educational Administration and History*. <https://doi.org/10.1080/00220620.2023.2175801>
- Hall, J. B. & Sivesind, K. (2014). State School Inspection Policy in Norway and Sweden (2002–2012): a reconfiguration of governing modes? *Journal of Education Policy*, 30(3), 429–458. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.945488>

- Jensen, R. (2022). Professional development of school leadership as boundary work: patterns of initiatives and interactions based on a Norwegian case. *International Journal of Leadership in Education*, 25(4), 515–532. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1716998>
- Karseth, B., Wahlström, N. (2023). Contemporary trends in curriculum research. In Tierney, R. J., Rizvi, F., Ercikan, K. (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 7 (pp.74–84). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-818630-5.03011-6>
- Lokshyna, O., Dzhurylo, A., Hlushko, O., Shparyk, O. (2021). Secondary education reform priorities under globalisation: the case of Ukraine in comparison with China, Germany and Poland. *SHS Web of Conferences*, 104, 1–11. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110401004>
- Lokshyna, O. (2019). The Secondary Education Reform in Ukraine: Moving to the EU Standards. *Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska. Sectio J paedagogia-psychologia*, 32, 99–110. <https://doi.org/10.17951/j.2019.32.1.99-110>
- Luimes, M. & Karseth, B. (2018). Pre-vocational education in the curriculum: the case of Norwegian lower secondary education, *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 245–261. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1528301>
- Lunde, I. M. (2021). Emergent school leader subjectivities in digitized practices: the case of VSware. *International Journal of Leadership in Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2000034>
- Lunde, I. & Gunnulfson, A. E. (2021). Governance Through Digital Formations – The Case of ‘What Works’ in a Norwegian Education Context. In John Benedicto Krejlsler & Leif Moos (Eds.), *What Works in Nordic School Policies?* (pp.195–212). Springer.
- Mausethagen, S., Prøitz, T. S. & Skedsmo, G. (2019). School leadership in data use practices: collegial and consensus-oriented. *Educational Research*, 61(1), 70–86. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1561201>
- Møller, J. (2012). The Construction of a Public Face as a School Principal. *The International Journal of Educational Management*, 26(5), 452–460.
- Møller, J. (2018). Creating Cultures of Equity and High Expectations in a Low-Performing School. Interplay Between District and School Leadership. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2 (2–3), 86–102. <https://doi.org/10.7577/njcie.2802>
- Møller, J. (2021). Images of Norwegian educational leadership – historical and current distinctions. In: Normand, R. et al. (Eds), *The Cultural and Social Foundations of Educational Leadership* (pp. 67–82). Springer.
- Møller, J. (2020). Management, Leadership and Governance in Secondary Education (Norway). In I. Menter, M. T. Tatto & K. Hognestad (Eds.), *Bloomsbury Education and Childhood Studies* (pp. 7–14). Bloomsbury Academic.
- Møller, J. & Rönnerberg, L. (2021). Critical perspectives in and approaches to educational leadership in two Nordic countries. In S. J. Courtney, H. M. Gunter, R. Niesche & T. Trujillo (Eds), *Understanding educational leadership: Critical perspectives and approaches* (pp. 105–119). Bloomsbury.
- Møller, J. & Skedsmo, G. (2013). Norway: Centralisation and Decentralisation as Twin Reform Strategies. In L. Moos (Ed.), *Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership. Is there a Nordic Model?* (pp. 61–72). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6226-8_5
- Mølsted, Ch. E., & Hansén, S. E. (2013). Curriculum as a governing instrument – A comparative study of Finland and Norway. *Education Inquiry*, 4(4), 735–753. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i4.23219>
- Ottesen, E. (2018). Committing to School Development: Social and Material Entanglements. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(2–3), 181–195. <https://doi.org/10.7577/njcie.2774>
- Ottesen, E., & Stephens, F. (Eds.). (2018). *School Evaluation with a Purpose – Challenges and Alternatives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780815376484>
- Sivesind, K. (2019). Nordic Reference Societies in School Reforms in Norway: An Examination of Finland and the Use of International Large-Scale Assessments. In F. Waldow & G. Steiner-Khamsi (Eds.), *Understanding PISA’s Attractiveness. Critical Analyses in Comparative Policy Studies* (pp. 89–107). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350057319.ch-005>
- Sivesind, K. (2021). Historical Trajectories of the Contract-School Model in Norway. In Tröhler, Daniel & Zhao, Weili (Eds.), *Asian-European Encounters on 21st-century Competence-based Curriculum Reforms. Cultural Views on Globalization and Localization*. (pp. 57–84). Springer.

- Sivesind, K. & Skedsmo, G. (2020). Educational Governance, Gap-Management Strategies, and Reorganizational Processes of the State Authorities in Norway. In H. Årlestig & O. Johansson (Eds.), *Educational Authorities and the Schools* (pp. 75–92). Springer.
- Skedsmo, G. & Huber, S.G. (2018a). Assessment and evaluation: incentives, sanctions and power relations. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(3), 207–210. <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9284-6>
- Skedsmo, G. & Huber, S.G. (2018b). Key actors' involvement in implementing assessment reforms and using quality improvement measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(2), 93–95. <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9279-3>
- Skedsmo, G. & Huber, S.G. (2018c). Reliability, validity and fairness – key issues in assessing the quality of teaching, instructional leadership and school practice. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(4), 343–346. <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9290-8>
- Skedsmo, G. & Huber, S.G. (2018d). Teacher evaluation: the need for valid measures and increased teacher involvement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(1), 1–5. <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9273-9>
- Sundby, A. Hotvedt & Karseth, B. (2021). `The knowledge question` in the Norwegian curriculum. *Curriculum Journa*, 33(3), 427–442. <https://doi.org/10.1002/curj.139>.
- Trujillo, T., Møller, J., Jensen, R., Kissel, R., & Larsen, E. (2021). Images of educational leadership: How principals make sense of democracy and social justice in two distinct policy contexts. *Educational Administration Quarterly*, 57(4), 536–569. <https://doi.org/10.1177/0013161X20981148>
- University of Oslo. (2010a). *Curriculum Studies, Leadership and Educational Governance (CLEG)*. Retrieved July 12, 2023, from <https://www.uv.uio.no/english/research/groups/cleg/>
- University of Oslo. (2010b). International Successful School Principalship Project (ISSPP). Retrieved July 1, 2023, from <https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/index.html>
- University of Oslo. (2013). *Research projects and networks*. Retrieved July 10, 2023, from <https://www.uv.uio.no/english/research/groups/cleg/Research-projects/>
- University of Oslo. (2018). *Policy Knowledge and Lesson Drawing in Nordic School Reform in an Era of International Comparison (POLNET)*. Retrieved July 10, 2023, from <https://www.uv.uio.no/iped/english/research/projects/sivesind-policy-knowing-and-lesson-drawing/index.html>
- University of Oslo. (2016). *Tool Mediation in the Education of School Leaders (MEDIATION)*. Retrieved July 10, 2023, from <https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/school-leadership-development/index.html>
- The University of Strasbourg and research unit SAGE (Societies, Actors and Government in Europe), the University of Oslo, the University of Manchester. (n.d.). *Leading Education and Democratic Schools*. 4 Th Seminar, France. https://triangle.ens-lyon.fr/IMG/pdf/se_minairenmpstrasbourgfrance16-18june2014.pdf

References

- Hlushko, O. (2017). Yevropeyskiy vektor osvity reform v Ukraini. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 4, 5–11. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/559/489> (in Ukrainian).
- Hlushko, O. (2020). Suchasna systema osvity Respubliki Polshcha: aktualni pyttannia reformuvannia. *SumDPU imeni A. S. Makarenka. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, 7 (101), 228–240. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.07/228-240> (in Ukrainian).
- Hlushko, O. (2022). Stratehichni ta zakonodavchyi rivni reformuvannia zmistu shkilnoi osvity na kompetentnisnykh zasadakh u krainakh Ye S. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, 4, 45–58. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-45-58> (in Ukrainian).
- Dzhurylo, A.P. (2014). Do pyttannia «reformuvannia» yak odniiei z kliuchovykh defynitsii u haluzi osvity. *Novi tekhnologii navchannia: nauk.-metod. zb./Instytut innovatsiinykh tekhnologii i zmistu osvity MON Ukrainy* (s.81–87). (in Ukrainian).
- Dzhurylo, A. P. (2015). Aktualni problemy upravlinnia osvitymy systemamy u zarubizhzi: tsentralizatsiia i detsentralizatsiia. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 4, 170–178. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_4_22 (in Ukrainian).

- Dzhurylo, A. P. (2017). Optymizatsiia upravlinnia shkilnoi osvitoiu: dosvid Polshchi. *Pedahohika i psykhohohiia*, 3 (96), 32–38. (in Ukrainian).
- Dzhurylo, A.P., Hlushko, O.Z., Lokshyna, O.I, Mariuts, I.O., Tymenko, M.M., Shparyk, O.M. (2018). Transformatsiini protsesy u shkilnii osviti krain Yevropeiskoho Soiuzu ta SSHa. TOV «KONVI PRINT». <https://lib.iitta.gov.ua/713168/1/18-01.pdf> (in Ukrainian).
- Lokshyna, O. (2016, 6 chervnia). Transformatsiia yak paradyhma rozvytku osvity Pedahohichna komparatyvistyka – 2016: osvichni reformy ta innovatsii u hlobalizovanomu sviti, Kyiv, Ukraina. (in Ukrainian).
- Lokshyna, O. (2017, 11 liutoho). Yevropeizatsiia osvity v Ukraini. Empirychni doslidzhennia dla reformuvannia osvity v Ukraini, Kyiv, Ukraina. (in Ukrainian).
- Lokshyna, O.I., Hlushko, O.Z., Dzhurylo, A.P., Kravchenko, S.M., Nikolska, N.V., Tymenko, M.M., Shparyk, O.M. (2021). Tendentsii rozvytku shkilnoi osvity v krainakh YeS, SSHa ta Kytai: monohrafiia Doslidzhennia za temoiu. KONVI PRINT. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730544> (in Ukrainian).
- Lokshyna, O. (2022). Stratehiia yevropeiskoho spivrobotnytstva u haluzi osvity i navchannia u 2021–2030 rr. yak yevrointehratsiinyi oriientyr dla ukrainskoi osvity. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 4, 5–17. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-5-17> (in Ukrainian).
- Matushevych, T., Kolesnyk, L. (2019). Demokratiiia v osviti: idealne buttia chy pedahohichna realnist? *Filosofia osvity. Philosophy of Education*, 1 (24), 115–127. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2019-24-1-115-127> (in Ukrainian).
- Topuzov, O. (2015). Zabezpechennia yakosti zahalnoi serednoi osvity: na shliakhu do yevropeyskykh standartiv. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 1, 16–27. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/36> (in Ukrainian).
- Shparyk, O. (2019). Poniattia «osvitnii rozvytok» ta «reformuvannia osvity» u suchasnomu naukovomu dyskursi Ukrainy ta Kytaiu. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 3, 38–49. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-38-49> (in Ukrainian).
- Aas, M. (2017). Understanding leadership and change in schools: expansive learning and tensions. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 278–296. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1082630> (in English).
- Abrahamsen, H. N., Aas, M. & Hellekjær, G. O. (2015). How do principals make sense of school leadership in Norwegian reorganised leadership teams?. *School Leadership and Management*, 35(1), 62–78. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.992775> (in English).
- Baek, C., Tiplic, D., Santos, Í. (2022). Evidence-Based Policymaking in Nordic Countries: Different Settings, Different Practices?. In B. Karseth, K. Sivesind & G. Steiner-Khamsi (Eds.), *Evidence and Expertise in Nordic Education Policy. A comparative Network Analysis*. (pp. 253–279). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-91959-7_9 (in English).
- Day, C. (2015). *International Successful School Principals Project (ISSPP): Multi-Perspective Research on School Principals*. [Brochure]. The University of Nottingham. <https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/brochure/isspp1709-brochure-final.pdf> (in English).
- Easley II, J., & Tulowitzki, P. (Eds.). (2016). *Educational Accountability: International perspectives on challenges and possibilities for school leadership* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315772356> (in English).
- Ehren, M.C.M., Gustafsson, J.E., Altrichter, H., Skedsmo, G., Kemethofer, D., Huber, S.G. (2015): Comparing effects and side effects of different School inspection systems across Europe. *Comparative Education*, 51(3), 1–26. <https://doi.org/10.1080/03050068.2015.1045769> (in English).
- Gunnulfsen, A.-E. (2018). *Micro Policy Making in Schools. Use of national Test Results in a Norwegian Context*. [PhD-thesis, Faculty of Educational Sciences, University of Oslo]. CurateND. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/61908/1/PhD-Gunnulfsen-2018.pdf> (in English).
- Gunnulfsen, A. E. & Roe, A. (2018). Investigating teachers' and school principals' enactments of national testing policies: A Norwegian study. *Journal of Educational Administration*, 56 (3), 332–349. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2017-0035> (in English).
- Gunnulfsen, A. E. (2021). School leadership and micro-policymaking in schools: Time use and the collective care for the self. *International Journal of Leadership in Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1854867> (in English).

- Gunnulfson, A. E., & Jacobsen, H. M. (2022). School–University Partnership for School Development: Risks and Realities of a National Policy Initiative. In *Partnerships in Education* (pp. 173–194). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-98453-3_8 (in English).
- Gunnulfson, A. E., & Larsen, E. (2021, August 31). The Norwegian case of school reform, external quality control, and the call for democratic practice. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1680> (in English).
- Gunnulfson, A. E., & Møller, J. (2016). National Testing: Gains or Strains? School Leaders' Responses to Policy Demands. *Leadership and Policy in Schools*, 16(3), 1–20. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1205200> (in English).
- Hall, J. B. (2018). Processes of reforming: The case of the Norwegian state school inspection policy frameworks. *Education Inquiry*, 9(4), 397–414. <http://dx.doi.org/10.1080/20004508.2017.1416247> (in English).
- Hall, J. B. (2018). The performative shift: middle leadership 'in the line of fire'. *Journal of Educational Administration and History*, 50(4), 364–378. <http://dx.doi.org/10.1080/00220620.2018.1518317> (in English).
- Hall, J. B. (2017). «Governing by templates» through new modes of school inspection in Norway. *Journal of Educational Change*, 18(2), 161–182. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-017-9295-y> (in English).
- Hall, D., Grimaldi, E., M Gunter, H., Møller, J., Serpieri, R., Skedsmo, G. (2015). Educational reform and modernisation in Europe: The role of national contexts in mediating the new public management. *European Education Research Journal*, 14(6), 487–507. <https://doi.org/10.1177/1474904115615357> (in English).
- Hall, J. B., Gunnulfson, A. E. & Jensen, R. (2023). Organisational Arrangements, Resources and Tensions in the Enactment of a Renewed State Curriculum: The Entrepreneurial Role of Principals and Superintendents. *Journal of Educational Administration and History*. <https://doi.org/10.1080/00220620.2023.2175801> (in English).
- Hall, J. B. & Sivesind, K. (2014). State School Inspection Policy in Norway and Sweden (2002–2012): a reconfiguration of governing modes? *Journal of Education Policy*, 30(3), 429–458. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.945488> (in English).
- Jensen, R. (2022). Professional development of school leadership as boundary work: patterns of initiatives and interactions based on a Norwegian case. *International Journal of Leadership in Education*, 25(4), 515–532. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1716998> (in English).
- Karseth, B., Wahlström, N. (2023). Contemporary trends in curriculum research. In Tierney, R. J., Rizvi, F., Ercikan, K. (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 7 (pp.74–84). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-818630-5.03011-6> (in English).
- Lokshyna, O., Dzhurylo, A., Hlushko, O., Shparyk, O. (2021). Secondary education reform priorities under globalisation: the case of Ukraine in comparison with China, Germany and Poland. *SHS Web of Conferences*, 104, 1–11. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110401004> (in English).
- Lokshyna, O. (2019). The Secondary Education Reform in Ukraine: Moving to the EU Standards. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J paedagogia-psychologia*, 32, 99–110. <https://doi.org/10.17951/j.2019.32.1.99-110> (in English).
- Luimes, M. & Karseth, B. (2018). Pre-vocational education in the curriculum: the case of Norwegian lower secondary education, *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 245–261. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1528301> (in English).
- Lunde, I. M. (2021). Emergent school leader subjectivities in digitized practices: the case of VSware. *International Journal of Leadership in Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2000034> (in English).
- Lunde, I. & Gunnulfson, A. E. (2021). Governance Through Digital Formations – The Case of 'What Works' in a Norwegian Education Context. In John Benedicto Krejsler & Leif Moos (Eds.), *What Works in Nordic School Policies?* (pp.195–212). Springer. (in English).
- Mausethagen, S., Prøitz, T. S. & Skedsmo, G. (2019). School leadership in data use practices: collegial and consensus-oriented. *Educational Research*, 61(1), 70–86. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1561201>
- Møller, J. (2012). The Construction of a Public Face as a School Principal. *The International Journal of Educational Management*, 26(5), 452–460. (in English).

- Moller, J. (2018). Creating Cultures of Equity and High Expectations in a Low-Performing School. Interplay Between District and School Leadership. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2 (2–3), 86–102. <https://doi.org/10.7577/njcie.2802> (in English).
- Moller, J. (2021). Images of Norwegian educational leadership – historical and current distinctions. In: Normand, R. et al. (Eds), *The Cultural and Social Foundations of Educational Leadership* (pp. 67–82). Springer. (in English).
- Moller, J. (2020). Management, Leadership and Governance in Secondary Education (Norway). In I. Menter, M.T. Tatto & K. Hognestad (Eds.), *Bloomsbury Education and Childhood Studies* (pp. 7–14). Bloomsbury Academic.
- Møller, J. & Rönberg, L. (2021). Critical perspectives in and approaches to educational leadership in two Nordic countries. In S.J. Courtney, H.M. Gunter, R. Niesche & T. Trujillo (Eds), *Understanding educational leadership: Critical perspectives and approaches* (pp. 105–119). Bloomsbury. (in English).
- Moller, J. & Skedsmo, G. (2013). Norway: Centralisation and Decentralisation as Twin Reform Strategies. In L. Moos (Ed.), *Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership. Is there a Nordic Model?* (pp. 61–72). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6226-8_5 (in English).
- Molstad, Ch. E., & Hansén, S. E. (2013). Curriculum as a governing instrument – A comparative study of Finland and Norway. *Education Inquiry*, 4(4), 735–753. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i4.23219> (in English).
- Ottesen, E. (2018). Committing to School Development: Social and Material Entanglements. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(2–3), 181–195. <https://doi.org/10.7577/njcie.2774> (in English).
- Ottesen, E., & Stephens, F. (Eds.). (2018). *School Evaluation with a Purpose – Challenges and Alternatives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780815376484> (in English).
- Sivesind, K. (2019). Nordic Reference Societies in School Reforms in Norway: An Examination of Finland and the Use of International Large-Scale Assessments. In F. Waldow & G. Steiner-Khamsi (Eds.), *Understanding PISA's Attractiveness. Critical Analyses in Comparative Policy Studies* (pp. 89–107). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350057319.ch-005> (in English).
- Sivesind, K. (2021). Historical Trajectories of the Contract-School Model in Norway. In Tröhler, Daniel & Zhao, Weili (Eds.), *Asian-European Encounters on 21st-century Competence-based Curriculum Reforms. Cultural Views on Globalization and Localization*. (pp. 57–84). Springer. (in English).
- Sivesind, K. & Skedsmo, G. (2020). Educational Governance, Gap-Management Strategies, and Reorganizational Processes of the State Authorities in Norway. In H. Årlestig & O. Johansson (Eds.), *Educational Authorities and the Schools* (pp. 75–92). Springer. (in English).
- Skedsmo, G. & Huber, S.G. (2018a): Assessment and evaluation: incentives, sanctions and power relations. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(3), 207–210. <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9284-6> (in English).
- Skedsmo, G. & Huber, S.G. (2018b): Key actors' involvement in implementing assessment reforms and using quality improvement measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(2), 93–95. <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9279-3> (in English).
- Skedsmo, G. & Huber, S.G. (2018c): Reliability, validity and fairness – key issues in assessing the quality of teaching, instructional leadership and school practice. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(4), 343–346. <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9290-8> (in English).
- Skedsmo, G. & Huber, S.G. (2018d): Teacher evaluation: the need for valid measures and increased teacher involvement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(1), 1–5. <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9273-9> (in English).
- Sundby, A. Hotvedt & Karseth, B. (2021). `The knowledge question` in the Norwegian curriculum. *Curriculum Journa*, 33(3), 427–442. <https://doi.org/10.1002/curj.139>. (in English).
- Trujillo, T., Møller, J., Jensen, R., Kissel, R., & Larsen, E. (2021). Images of educational leadership: How principals make sense of democracy and social justice in two distinct policy contexts. *Educational Administration Quarterly*, 57(4), 536–569. <https://doi.org/10.1177/0013161X20981148> (in English).
- University of Oslo. (2010a). *Curriculum Studies, Leadership and Educational Governance (CLEG)*. Retrieved July 12, 2023, from <https://www.uv.uio.no/english/research/groups/cleg/> (in English).

- University of Oslo. (2010b). International Successful School Principalship Project (ISSPP). Retrieved July 1, 2023, from <https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/index.html> (in English).
- University of Oslo. (2013). *Research projects and networks*. Retrieved July 10, 2023, from <https://www.uv.uio.no/english/research/groups/cleg/Research-projects/> (in English).
- University of Oslo. (2018). *Policy Knowledge and Lesson Drawing in Nordic School Reform in an Era of International Comparison (POLNET)*. Retrieved July 10, 2023, from <https://www.uv.uio.no/iped/english/research/projects/sivesind-policy-knowing-and-lesson-drawing/index.html> (in English).
- University of Oslo. (2016). *Tool Mediation in the Education of School Leaders (MEDIATION)*. Retrieved July 10, 2023, from <https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/school-leadership-development/index.html> (in English).
- The University of Strasbourg and research unit SAGE (Societies, Actors and Government in Europe), the University of Oslo, the University of Manchester. (n.d.). *Leading Education and Democratic Schools*. 4 Th Seminar, France. https://triangle.ens-lyon.fr/IMG/pdf/se_minairenpmstrasbourgfrance16-18june2014.pdf (in English).

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

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

THE PROBLEM OF MANAGEMENT OF SCHOOL EDUCATION IN THE SCIENTIFIC FIELD OF NORWAY

Abstract. The article is devoted to highlighting the issue of managing school education in the scientific field of Norway, based on the example of the experience of scientific work at the University of Oslo, Faculty of Educational Sciences. Determined as the main driving force of changes in the functioning of education in general and its school sector, in particular, the management is to be realized in the state within school communities for the realization of its own social, educational, reformative and transformational mission, built on the basis of taking into account the special realities of the country of Norway.

It is established that the scientific field of research on the problem of school education management was formed in the dimension that combined the planes of the scientific space of the country, European and globalized scientific experience. Practically, such a scheme of scientific research works, based on the combined means of research of various projects, including projects for obtaining a degree, and an international network, within which work is carried out on the areas of study and development of problems of school education management.

It was determined that for purposeful study of the topic of school education management and the multidimensionality of the studied contexts, a list of tools is used, namely: theoretical and methodological approaches (historical, sociocultural, forecasting, modeling, interdisciplinary, multilevel and cross-contextual analysis) and methods (comparative analysis, cases, analysis of information sources and contexts, extrapolation, etc.), which allows to reveal the peculiarities of the studied phenomenon in Norway and abroad.

The analysis of the subject of research on the management of school education in Norway made it possible to identify the main areas that are closely related and mutually influential: reforming school education in the direction of democratic changes, educational management (governance and cooperation), improvement of curricula, accountability, leadership.

It was concluded that the management of school education is positioned in the country, as well as in Europe, as a new public management through reformation and modernization with a mandatory starting point – taking into consideration the existing differences in national contexts for the further successful transformations. Taking into account the peculiarities of internal needs, the main directions of the new public management are defined as curricular and educational reforms, governance and accountability, leadership and promotion of knowledge, which is explored in the topics of scientific research.

Keywords: management, school education, international, interdisciplinary, education reform, accountability, curriculum, leadership.



Микола Головко – доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: формування змісту загальної середньої освіти, історія, теорія та методика навчання фізики, інформаційні технології в освіті.

✉ m.golovko@ukr.net

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

УДК 373.5.016:53(477)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-54-62>

КОНЦЕПЦІЯ БАЗОВОЇ ФІЗИЧНОЇ ОСВІТИ: ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ТА УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ

Анотація. У статті висвітлюються основні положення Концепції базової фізичної освіти, розробленої науковими співробітниками відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України. Наголошується, що Концепція є важливим складником процесу імплементації Державного стандарту базової середньої освіти третього покоління в освітню практику та розвиває ідею переходу від стандарту змісту до стандарту обов’язкових результатів навчання. Її запровадження сприятиме утвердженню компетентнісної парадигми формування та реалізації змісту фізичного складника природничої освітньої галузі, пріоритетом якої є розвиток у здобувачів базової освіти здатності використовувати набуті знання на практиці. Відтак освітній процес із фізики орієнтується не на розширення та поглиблення змісту навчання, а, насамперед, на вдосконалення в учнів умінь і навичок досліджувати явища природи, аналізувати та інтерпретувати результати як основу формування дослідницької компетентності та ключової компетентності в галузі природничих наук.

Обґрунтовуються теоретичні підходи, покладені в основу Концепції, їх відповідність сучасному стану психолого-педагогічної науки, дидактики та методики навчання фізики, світовим тенденціям розвитку освітньої практики. Акцентується увага на механізмах, що забезпечують можливість реалізації у шкільній практиці варіативних моделей базового курсу фізики залежно від особистісних уподобань здобувачів, умов конкретного закладу освіти та методичної майстерності педагогів.

Аналізуються шляхи та визначаються умови реалізації Концепції як системи положень, що визначають освітню стратегію реалізації фізичного складника природничої освітньої галузі, спрямовану на формування та розвиток у здобувачів базової освіти умінь досліджувати навколишній світ та гармонійно й відповідально взаємодіяти з природою та суспільством.

Ключові слова: здобувачі базової середньої освіти; ключові компетентності; природнича освітня галузь; концепція; базова фізична освіта.

Постановка проблеми. Державний стандарт базової середньої освіти третього покоління (2020) інституціоналізує перехід від стандарту змісту до стандарту обов’язкових результатів навчання, визначених на засадах компетентнісного підходу, а відтак – від знаннєвої парадигми,

що ґрунтується переважно на обсягах знань із основ наук та способах їхнього засвоєння, до компетентнісної, пріоритетом якої є формування та розвиток в особистості здатностей практичного використання набутих знань для ефективної взаємодії з природою та соціумом (ключові компетентності).

Він визначає потенціал освітніх галузей щодо формування в здобувачів освіти ключових компетентностей у процесі розвитку вмінь і ставлень, обов'язкові результати навчання та вимоги їх досягнення (загальні та конкретні результати навчання, орієнтири для оцінювання як основа встановлення рівня навчальних досягнень) (Державний стандарт, 2020).

Важливим кроком у процесі імплементації нового стандарту в освітню практику є визначення концептуальних засад розгортання його освітніх галузей та їхніх окремих складників. Колективом наукових співробітників відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України створено Концепцію базової фізичної освіти (Концепція, 2022), яка розкриває ключові підходи щодо реалізації фізичного складника природничої освітньої галузі стандарту базової середньої освіти. При цьому актуальним залишається науково-методичне обґрунтування основних положень, що покладені в основу моделей сучасної шкільної фізичної освіти та механізмів їхнього практичного втілення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливе методологічне та практичне значення для розуміння концептуальних підходів щодо розбудови базової фізичної освіти у контексті запровадження освітнього стандарту третього покоління мають праці зарубіжних і вітчизняних учених, які досліджують проблеми формування сучасного змісту як конкретно природничої, так і базової середньої освіти загалом. У цьому контексті цікавими є дослідження щодо ролі шкільної природничої освіти як засобу розв'язання нагальних екологічних та соціальних проблем (Maier & Budke, 2017) та подолання їхніх наслідків (Maierte & Olcina, 2020), формування навичок відповідальної поведінки в природі (García-González et al., 2021), зарубіжного досвіду запровадження стандарту досягнень, що визначає рівні компетентностей, осучаснення змісту шкільної природничої освіти через посилення його практичного спрямування, запровадження надпредметних тем, що розкривають комплексний характер сучасного світу (Локшина, 2009), упровадження інтегративного підходу в шкільній природничій освіті (Засекіна, 2020), досвіду та перспектив проектування змісту базової середньої освіти в Україні (Ляшенко, 2020, 2021) особливостей формування та реалізації базового курсу фізики (Головко, 2022), посилення прикладної спрямованості шкільної природничої освіти як дидактичної умови формування в учнів ключових компетентностей (Мельник, 2023), загострення проблеми освітніх втрат для природничих предметів, пов'язаних із формуванням експериментальних умінь в умовах дистанційного навчання (Топузов та ін., 2023) тощо.

Аналіз цих та інших досліджень, з одного боку, дає можливість досягнути проблеми та завдання базової фізичної освіти в співставленні з тенденціями міжнародної освітньої практики, а з іншого, актуалізує доцільність подальших досліджень щодо її пріоритетів і механізмів розбудови як складника природничої освітньої галузі Нової Української школи.

Мета статті. Висвітлити основні положення обґрунтувати теоретико-методичні підходи, покладені в основу Концепції базової фізичної освіти та умови її реалізації.

Методи дослідження. Задля досягнення визначеної мети дослідження використано методи узагальнення, систематизації, порівняльного аналізу та інтерпретації положень сучасної дидактики, теорії і методики навчання фізики та досвіду освітньої практики з реалізації базового курсу фізики в закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Визначаючи ключові засади організації навчання фізики, автори Концепції виходили з того, що досягнення загальних цілей базової середньої освіти має здійснюватися в пріоритетах ціннісних орієнтирів, що забезпечують становлення особистості здобувачів; формування в них активної громадянської позиції, патріотизму, поваги до історико-культурного надбання українського народу, культури здорового способу життя, відповідального ставлення до довкілля; створення умов для фізичного та психічного розвитку; підтримку пізна-

вального інтересу, наполегливості, самостійності й ініціативності, розвиток критичного мислення, здатності до конструктивної взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу; створення безпечного освітнього середовища.

Натомість для природничої освітньої галузі, складником якої є фізика, ці орієнтири трансформуються в завдання формування в учнів уявлень про закономірності живої і неживої природи та вмінь її досліджувати; усвідомлення цілісності природничо-наукової картини світу та впливу природничих наук, техніки і технологій на сталий розвиток суспільства, наслідки діяльності людини для природи; навичок відповідальної взаємодії з навколишнім природним середовищем (Державний стандарт, 2020).

Відповідно й вимоги щодо обов'язкових результатів навчання з цієї галузі зосереджені на формуванні в учнів ключових компетентностей як умова формування успішної особистісної навчальної та майбутньої професійної компетентності, ефективної взаємодії з природою та соціумом. Такий підхід суголосний із результатами зарубіжних дослідників, які наголошують, що шкільна природнича освіта в довгостроковій стратегії є дієвим інструментом розв'язання глобальних проблем сучасної цивілізації, зокрема, екологічних, якісної трансформації поведінки людини в природі, за умови, що вона спрямовується на формування та розвиток в учнів критичного мислення (García-González et al., 2021, с. 2).

Адже підготовка дитини до усвідомленого прийняття рішень в конкретних практичних ситуаціях є важливим складником розв'язання екологічних і соціальних проблем (Maier & Budke, 2017, с. 44).

З огляду на це пріоритетним завданням базового курсу фізики є його внесок у генерування у здобувачів ключових компетентностей, ціннісних ставлень, патріотизму та активної громадянської позиції, розвиток умінь досліджувати навколишній світ. Тому важливу роль у формуванні його змісту відіграють принципи науковості; відповідності змісту навчання фізики досягненням сучасного природознавства, техніки та технологій, запитам сучасних здобувачів базової освіти та суспільним очікуванням; компетентнісного, особистісно зорієнтованого та діяльнісного навчання, яке передбачає формування здатності особистості застосовувати фізичні знання для прийняття рішень у життєвих ситуаціях (одним із системотвірних чинників побудови змісту навчання фізики є його компетентнісний потенціал як інструмент досягнення обов'язкових результатів навчання).

Актуалізується завдання забезпечення наступності та пропедевтики (базовий курс фізики, з одного боку, ґрунтується на фізичному складнику природничої освітньої галузі, опанованому учнями в початковій школі (1–4 класи) та розвинутому на адаптаційному циклі базової освіти (5–6 класи), а з іншого, є пропедевтичним для курсу фізики профільної школи).

При цьому реалізація фізичного складника від рівня початкової до профільної освіти має здійснюватися не просто через розширення та поглиблення змісту навчання фізики, а шляхом удосконалення та урізноманітнення методів і способів дослідження явищ природи як основа формування дослідницької компетентності (Концепція, 2022, с. 14).

Застосування підходу, згідно з яким зміст навчання фізики спрямовується на формування в учнів ключових компетентностей, умінь і навичок пізнання навколишнього світу шляхом ускладнення методів і способів дослідження явищ природи, дає можливість обґрунтувати доцільність таких принципів побудови базового курсу фізики, як його логічна завершеність (цей курс є першим концентром двоконцентричного шкільного курсу фізики, який забезпечує формування в учнів гімназії базових фізичних знання й уявлення, а також умінь і навичок дослідження явищ природи, результати якого й становлять основу пізнання елементів сучасних фізичних теорій – явищний підхід) та спірально-концентрична структура шкільного курсу фізики (удосконалення умінь і навичок дослідження явищ природи на кожному центрі не лише за рахунок розширення та поглиблення змісту, а, насамперед, конкретизації обов'язкових результатів навчання та способів їх досягнення, посилення прикладної спрямованості освітнього процесу з фізики, що виключає необхідність дублювання чітко визначених елементів змісту на кожному з рівнів, що є характерним для концентричних курсів).

Принцип прикладної спрямованості базового курсу фізики реалізує орієнтованість його змісту, методів, форм і засобів як на якнайповніше відображення застосування фізичного знання в наукових дослідженнях із природознавства, техніці та технологіях, професійній діяльності та повсякденному житті людини, так і формування у здобувачів навичок практичного використання фізичного знання. Він розглядається як засіб операційного зв'язку між змістовим та цільовим складниками, що забезпечує пріоритетність набуття учнями компетентностей, потрібних у житті, подальшій навчальній та професійній діяльності. Зауважимо, що принцип прикладної спрямованості, що реалізує відповідність навчальних завдань проблемам реального світу, є одним із вихідних у формування змісту природничої освіти зарубіжжя (Засекіна, 2021, с. 171), що є цілком логічним, оскільки «...реальні життєві ситуації є комплексними, контекстними, прикладними» (Засекіна, 2021, с. 298).

У Концепції нових змістів набувають принципи диференціації та інтеграції, застосування яких у формуванні змісту фізичного складника природничої освітньої галузі має історично зумовлену тенденційність, що виявляється на різних етапах розвитку методики навчання фізики та освітньої практики (Головко, 2020, с. 418). Традиційно ці два принципи розглядаються відокремлено, а іноді й протиставляються один одному. Натомість у контексті особистісно- та компетенційно-орієнтованого навчання оптимальним є не протиставлення, а органічне поєднання диференційованого та інтегративного підходів у навчанні фізики як умови забезпечення якості фізичної освіти. Диференціація розглядається ефективним засобом планування обов'язкових результатів навчання з максимальним урахуванням особистісних характеристик здобувачів освіти, а інтегративний підхід визначає структуру природничої освіти та ядро її змісту, забезпечує міжгалузеві та міжпредметні зв'язки, якість навчання природничих предметів (Засекіна, 2021, с. 185–186).

При цьому в основі об'єктивного оцінювання результатів навчання буде «...як результат навчання з предмета – предметна компетентність, так і «позапідметні» інтегровані здобутки освітньої діяльності учнів у вигляді ключових компетентностей» (Ляшенко, 2021).

Отже, системотвірним чинником, що визначає особливості структурування базового курсу фізики та варіативність моделей його реалізації є орієнтація на обов'язкові результати навчання на протигагу змістовому компоненту, що було характерно для попередніх курсів фізики (Головко, 2022).

З огляду на це, перспективною є спірально-концентрична структура фізичної освіти на базову та профільному рівнях, що реалізується двома логічно завершеними концентриями. Така структура забезпечить реалізацію принципу вдосконалення способів дослідження явищ природи та його інструментарію при переході між концентриями (наприклад, на першому концентрі домінує переважно явищний рівень введення основних фізичних понять, водночас у профільній школі учні мають достатній математичний апарат для ознайомлення з основами фізичних теорій на більш глибокому рівні) (Концепція, 2022, с. 24).

Саме за спірально-концентричною структурою реалізована природничо освітня галузь на рівні модельних навчальних програм для початкової школи та 5–6 класів гімназії. Окрім того, така структура базового курсу забезпечує можливість створення механізмів компенсації освітніх втрат з фізики не лише через повторення чи повторне опрацювання навчального матеріалу, в опануванні якого є прогалини, а шляхом зосередження уваги на більш ретельному та ґрунтовному опануванні тих чи інших фізичних явищ концентру з використанням досконаліших методів і засобів. Це дасть можливість зробити більш гнучким зміст навчання не лише в межах шкільного курсу фізики, а й узгодити його з астрономічним, біологічним, хімічним складниками природничої освітньої галузі та іншими галузями (наприклад, математичною, технологічною, інформатичною).

Оскільки передбачена варіативність як, власне, моделей реалізації фізичного складника природничої освітньої галузі, так і модельних навчальних програм у межах кожної окремої моделі та навчальних програм, що розробляються закладами освіти, у Концепції подано орієнтовні змістові лінії, що можуть бути розвинуті залежно від бачення авторів програм та умов конкретного закладу: фізика як природничо наука, фізичні основи сучасної техніки та технологій; будова

речовини, фізичні закономірності перебігу механічних явищ (7 клас); основні фізичні закони, що визначають перебіг теплових й електричних явищ (8 клас); основні фізичні закони, що визначають перебіг механічних, електромагнітних, оптичних та ядерних явищ; закони збереження як прояв фундаментальних законів природи; фізика Космосу (9 клас) (Концепція, 2022, с. 25).

На особливу увагу заслуговують запропоновані в Концепції підходи щодо моделей реалізації базової фізичної освіти. Обґрунтовуючи їх, автори виходили з положень Типової освітньої програма для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти (Типова освітня програма), згідно з якими фізичний складник на адаптаційному циклі базової освіти (5–6 класи) може бути реалізований інтегрованими галузевими курсами, а на предметному (7–9 класи) – самостійним навчальним предметом у змісті галузевих та міжгалузевих інтегрованих курсів.

При цьому вихідним положенням було визначено роль змістових ліній базового курсу фізики як напрямних розгортання змісту з метою забезпечення максимальної ефективності досягнення обов'язкових результатів навчання (на противагу їхній функції як системотвірного чинника). Такий підхід є умовою переходу від традиційної структури, що передбачала чітко визначену послідовність елементів змісту за рівнями та роками навчання, до його гнучкої композиції за предметно-інтегративним принципом з метою оптимального поєднання засобів окремих предметів природничої освітньої галузі у формуванні ключових компетентностей здобувачів базової освіти як обов'язкових результатів навчання (Ляшенко, 2020; Головка 2022). Отже, передбачається можливість створення галузевого (Біологія, Фізика, Хімія) та міжгалузевого (Фізика-Техніка, STEM тощо) курсів. При цьому ступінь самостійності фізичного, так само, як й інших складників, може бути достатньо високим. Це може бути як суцільний інтегрований галузевий курс «Природничі науки», так і набір відносно самостійних модулів, орієнтованих на досягнення мети природничої освітньої галузі та загальних освітніх цілей, що реалізуються окремими підручниками (наприклад, «Природничі науки: Фізика (Біологія, Хімія)»), а також містять загальні наскрізні лінії, орієнтовані на спільні для природничих предметів способи дослідження явищ природи (наприклад, мотиваційні блок, блоки тематичних узагальнень, наскрізні проекти). Акцент зроблено саме на інтеграцію засобів організації складників природничої освітньої галузі, поглиблення міжпредметних зв'язків.

У міжгалузевих навчальних курсах акцент зміщується не на самі фізичні знання, а на розвиток умінь їх застосовувати на практиці, технологічні знання як основу формування ключових компетентностей, важливих для взаємодії особистості з природою та суспільством.

Окремим блоком у Концепції представлено загальні підходи щодо реалізації астрономічного складника базової середньої освіти, його внеску у формування ключової компетентності в галузі природничих наук, техніки та технологій, цілісної природничо-наукової картини світу та наукового світогляду, умінь досліджувати явища навколишнього світу, застосовувати методи й способи наукового пізнання природи та відповідально взаємодіяти з нею (Концепція, 2022, с. 32–36). Оскільки астрономія на рівні базової середньої освіти не представлена окремим навчальним предметом, запропоновано можливі моделі внесення астрономічного знання до змісту навчання: елементи астрономії в змісті окремих навчальних тем (застосування закону всесвітнього тяжіння, законів Ньютона як фундаментальних законів природи, фізичні методи дослідження небесних тіл тощо) або окремих розділів (наприклад, «Фізика Космосу») у базовому курсі фізики для 7–9 класів; внесення астрономічного складника як окремого модуля до інтегрованого галузевого курсу «Природничі науки. 5–9 клас»; астрономічний складник у міжгалузевому інтегрованому курсі «STEM. 5–9 клас» (створення сучасних наземних та космічних інструментів для дослідження об'єктів Всесвіту як поєднання досягнень багатьох наук).

Пріоритетом в організації освітнього процесу Концепція визначає його спрямування на реалізацію компетентнісного, діяльнісного та особистісно зорієнтованого навчання фізики, створення умов для оволодіння учнями сучасними методами та прийомами пізнання навколишнього світу, технологіями пошуку, аналізу та інтерпретації навчальної і наукової інформації, її використання для розв'язання конкретних проблем практичного спрямування, застосування мето-

дик активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів базової освіти, розвиток цифрової грамотності та умінь ефективно працювати з електронними засобами навчального призначення, електронними освітніми ресурсами, віртуальними лабораторіями, середовищами доповненої реальності, електронними планетаріями тощо.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Концепція окреслює стратегію розвитку базової фізичної освіти, натомість її успішна реалізація в освітній практиці залежить від конкретних ініціатив різного рівня та має стати одним зі складників повоєнного відновлення та розбудови освітньої галузі України. Одним із важливих кроків імплементації Концепції є проєктування модельних навчальних програм, які розвиватимуть зміст фізичного складника природничої освітньої галузі, конкретизуватимуть обов'язкові результати навчання та способи їхнього досягнення. На сьогодні офіційне схвалення отримали три проєкти модельних програм. Усі вони реалізують модель базового курсу фізики як самостійного навчального предмету. Натомість поки поза увагою авторів-розробників залишаються дві інші моделі – фізичний складник у змісті інтегрованих галузевого та міжгалузевого курсів. Їх реалізація сприятиме максимально повному практичному втіленню основних положень Концепції.

Відтак уже на етапі проєктування модельних навчальних програм окреслюються певні труднощі, що прогнозовано супроводжуватимуть розроблення інтегрованого галузевого (суцільного природничого) курсу на рівні базової освіти. Ускладнює можливість побудови такого курсу, зокрема, різниця в обсязі навчальних годин природничих предметів (наприклад, у 7 класі на вивчення хімії рекомендовано 1 год, фізики – 2, біології – 2,5 год). Хоча розподіл обсягу окремих складників природничої освітньої галузі може бути довільним у межах єдиного курсу, на практиці спостерігається тяжіння до традиційних для предметного структурування показників.

Проблематичним буде й розроблення навчально-методичного забезпечення такого курсу, оскільки складно створити єдиний підручник, що повноцінно відображатиме зміст інтегрованого курсу та відповідатиме нормативним обсягам. Тому більш оптимальною моделлю на сьогодні видається інтегрований модульний курс, що реалізується окремими блоками (Біологія, Фізика, Хімія) для яких створюються самостійні підручники. Під час створення такого курсу стрижневою ідеєю може стати підпорядкування окремих модулів меті та загальним освітнім цілям природничої освітньої галузі, а також реалізація суцільних змістових ліній та спільних для складників природничої галузі методів і способів організації навчально-пізнавальної діяльності та методів дослідження явищ природи. З огляду на це доцільним є здійснення подальших теоретико-методичних досліджень проблеми формування та реалізації базових курсів природничих предметів загалом та фізики зокрема.

Не менш важливим для освітньої практики є й удосконалення процедур розроблення, експертизи та вибору навчальної книжки з фізики, внесення до них етапу попередньої апробації та пілотування підручника як умови створення якісного підручника.

У найближчій перспективі актуальною буде залишатися проблема підготовки майбутніх учителів фізики та природничих наук у закладах вищої освіти та професійного розвитку педагога у закладах післядипломної педагогічної освіти в контексті формування готовності та здатності педагога до реалізації технологій і методик компетентнісно орієнтованого навчання як стратегії Нової Української школи.

Стійкою є тенденція зменшення кількості вступників на спеціальність «Середня освіта (фізика)», незважаючи на те, що її внесено до переліку спеціальностей, яким надається особлива підтримка. За попередніми даними порталу «Вступ.Освіта.УА» (Вступ.Освіта, 2023), на спеціальність «Середня освіта» (освітні програми «Фізика та астрономія», «Фізика й англійська мова», «Фізика й інформатика») до закладів вищої освіти у 2023 році було подано близько 350 заяв та зараховано 137 вступників (87 на бюджетну та 50 на контрактну форми навчання). На спеціальність «Середня освіта (природничі науки)» всього подано 137 заяв, а зараховано 28 та 21 абітурієнтів відповідно. Три заклади не змогли зарахувати на спеціальність «фізика та астрономія» жодного студента.

Отже, лише близько третини абітурієнтів від загальної кількості були зараховані на навчання. Зауважимо, що переважна кількість заяв були або скасовані абітурієнтами або відхилені, оскільки вони були зараховані на інші спеціальності за вищим пріоритетом. При цьому в жодному навчальному закладі не виконано обсяг державного замовлення. Відтак особливої уваги потребує кадрова проблема, яка надалі буде загострюватися, адже стосовно вчителів фізики та астрономії вона лежить переважно у площині залучення молодих фахівців. Так, станом на 2020/2021 навчальний рік у закладах загальної середньої освіти працювали 12409 учителів фізики, з яких 3086 (25%) – пенсійного віку і лише близько 10% (1149 осіб) – це педагоги віком до 30 років (Топузов, 2021, с. 97). Для того, щоб оновити викладацький склад принаймні на третину, потрібно понад 20 років. Ще більш складна ситуація з учителями природничих наук, яких просто бракуватиме. Якщо припустити, що принаймні 10% із 13 тисяч закладів загальної середньої освіти виявлять ініціативу реалізувати інтегровані природничі курси на рівні базової освіти, то на забезпечення потреби в учителях природничих наук (за умови, що всі вступники успішно завершуватимуть навчання зі збереженням цьогорічних показників) також буде потрібно не менше часу. На практиці це означає, що на вибір закладом загальної середньої освіти моделі природничої освіти першочергово впливатимуть зовнішні чинники, а не інтереси суб'єктів освітнього процесу. Відтак одним із першочергових кроків розбудови якісної шкільної природничої освіти має стати перегляд державної політики щодо підготовки та перепідготовки педагогів, системи професійної орієнтації та мотивації випускників до вибору професії вчителя.

Водночас не можна недооцінювати потенціал сучасних закладів загальної середньої освіти щодо розбудови базової фізичної освіти. Їх автономія передбачає розроблення власних освітніх програм на основі типової та навчальних програм на основі модельних, що дасть можливість максимально врахувати як можливості закладу освіти, його кадрові та матеріально-технічні ресурси, так і запити здобувачів освіти, батьків, громади.

Використані джерела

- Вступ.Освіта.UA. (2023). <https://vstup.osvita.ua/>.
- 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.
- Головко, М.В. (2022). Особливості формування та реалізації базового курсу фізики. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*, 28, 26–35.
- Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). Затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. http://https://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/Монографія_Засекіна.pdf.
- Концепція базової фізичної освіти. (2022). Сіпій, В. В., Головко, М. В., Засекін, Д. О., Крячко, І. П., Ляшенко, О. І., Мацюк, В. М., Мельник, Ю. С., & Непорожня, Л.В. Київ: Педагогічна думка. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/01/The-concept-of-basic-physical-education-2022.pdf>
- Локшина, О. І. (2009). *Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.): монографія*. Київ: Богданова А. М. <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.*, 24, 109–119. http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2020_24_13.
- Ляшенко, О.І. (2021). Проблема інтегративного підходу в навчанні фізики. *Анотовані результати науководослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка, (с. 131).
- Мельник, Ю. (2023). Діагностика особливостей реалізації прикладної спрямованості шкільної природничої освіти. *Український педагогічний журнал*, (2), 84–93.

- Типова освітня програма для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти. (2022). Наказ МОН України № 235 від 19 лютого 2021 р. <https://bit.ly/3Ibwi5S>.
- Топузов, О., Головко, М., & Локшина, О. (2023). Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український педагогічний журнал*, (1), 5–13.
- Топузов, О.М. (Ред.). (2021). *Стан та шляхи підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти в Україні. Аналітико-методичні матеріали*. Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-605-6-116>.
- García-González, J., Palencia, S., & Sánchez, I. (2021). Characterization of Environmental Education in Spanish Geography Textbooks. *Sustainability*, 13(3), 1159. <https://doi.org/10.3390/su13031159>.
- Maier, V., & Budke, A. (2017). Internationalization of teacher education: A case study of dutch and german geography students' understanding of spatial planning. *European Journal of Geography*, 8, 43–61. https://www.researchgate.net/publication/323540662_Internationalization_of_teacher_education_A_case_study_of_dutch_and_german_geography_students'_understanding_of_spatial_planning.
- Morote, A. F., & Olcina, J. (2020). El estudio del cambio climático en la Educación Primaria: una exploración a partir de los manuales escolares de Ciencias Sociales de la Comunidad Valenciana. *Cuadernos Geográficos*, 59(3), 158–177. <http://dx.doi.org/10.30827/cuadgeo.v59i3.11792>.

References

- Vstup.Osvita.UA. (2023). <https://vstup.osvita.ua/>. (in Ukrainian).
- Holovko, M. V. (2020). Stanovlennia ta rozvytok teorii i metodyky navchannia fizyky v Ukraini (40-i roky XVII st.–30-i roky XX st.): monohrafiia. Kyiv: Pedahohichna dumka. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/stan_ta_roz_2020.pdf. (in Ukrainian).
- Holovko, M.V. (2022). Osoblyvosti formuvannia ta realizatsii bazovoho kursu fizyky. *Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats*, 28, 26–35.
- Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity. (2020). Zatverdzeni Postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 veresnia 2020 r. № 898. http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886. (in Ukrainian).
- Zasiekina, T. M. (2020). Intehratsiia v shkilnii pryrodnychoi osviti: teoriia i praktyka: monohrafiia. Kyiv: Pedahohichna dumka. https://lib.iitta.gov.ua/722404/1/Монографія_Засєкіна.pdf. (in Ukrainian).
- Kontsepsiia bazovoi fizychnoi osvity. (2022). Sipii, V. V., Holovko, M. V., Zasiiekin, D. O., Kriachko, I. P., Liashenko, O. I., Matsiuk, V. M., Melnyk, Yu. S., & Neporozhnia, L. V. Kyiv: Pedahohichna dumka. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/01/The-concept-of-basic-physical-education-2022.pdf>.
- Sipii, V. V., Holovko, M. V., Zasiiekin, D. O., Kriachko, I. P., Liashenko, O. I., Matsiuk, V. M., Melnyk, Yu. S., & Neporozhnia, L. V. (2022). Kontsepsiia bazovoi fizychnoi osvity. Kyiv: Pedahohichna dumka. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/01/The-concept-of-basic-physical-education-2022.pdf> (in Ukrainian).
- Lokshyna, O. I. (2009). Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druga polovyna XX – pochatok XXI st.): monohrafiia. Kyiv: Bohdanova A. M. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5435>. (in Ukrainian).
- Liashenko, O. I. (2020). Osnovni pidkhody do proiektuvannia zmistu bazovoi serednoi osvity. *Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. pr.*, 24, 109–119. http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2020_24_13. (in Ukrainian).
- Liashenko, O.I. (2021). Problema intehrativnoho pidkhodu v navchanni fizyky. Anotovani rezultaty naukovodoslidnoi roboty Instytutu pedahohiky za 2021 rik. Kyiv: Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy, Pedahohichna dumka, (s. 131). (in Ukrainian).
- Melnyk, Yu. (2023). Diahnostyka osoblyvosti realizatsii prykladnoi spriamovanosti shkilnoi pryrodnychoi osvity. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (2), 84–93. (in Ukrainian).
- Typova osvithnia prohrama dlia 5–9 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity. (2022). Nakaz MON Ukrainy № 235 vid 19 liutoho 2021 r. <https://bit.ly/3Ibwi5S>. (in Ukrainian).
- Topuzov, O., Holovko, M., & Lokshyna, O. (2023). Osvitni vtraty v period voiennoho stanu: problemy diahnostyky ta kompensatsii. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (1), 5–13. (in Ukrainian).
- Topuzov, O.M. (Red.). (2021). Stan ta shliakhy pidvysychennia yakosti shkilnoi pryrodnycho-matematychnoi osvity v Ukraini. Analityko-metodychni materialy. Pedahohichna dumka. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-605-6-116>. (in Ukrainian).

- García-González, J., Palencia, S., & Sánchez, I. (2021). Characterization of Environmental Education in Spanish Geography Textbooks. *Sustainability*, 13(3), 1159. <https://doi.org/10.3390/su13031159>. (in English).
- Maier, V., & Budke, A. (2017). Internationalization of teacher education: A case study of dutch and german geography students' understanding of spatial planning. *European Journal of Geography*, 8, 43–61. https://www.researchgate.net/publication/323540662_Internationalization_of_teacher_education_A_case_study_of_dutch_and_german_geography_students'_understanding_of_spatial_planning. (in English).
- Morote, A. F., & Olcina, J. (2020). El estudio del cambio climático en la Educación Primaria: una exploración a partir de los manuales escolares de Ciencias Sociales de la Comunidad Valenciana. *Cuadernos Geográficos*, 59(3), 158–177. <http://dx.doi.org/10.30827/cuadgeo.v59i3.11792>. (in English).

Mykola Holovko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher, Deputy Director for Science of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Research interests: formation of the content of general secondary education, history, theory and methods of teaching physics, information technologies in education

CONCEPT OF BASIC PHYSICAL EDUCATION: BASIC PROVISIONS AND CONDITIONS OF IMPLEMENTATION

Abstract. The article highlights the main provisions of the concept of basic physical education developed by researchers of the Department of Biological, Chemical and Physical Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. It is noted that the concept is an important component of the process of implementing the State Standard of Basic Secondary Education of the third generation in educational practice and develops the idea of moving from the standard of content to the standard of compulsory learning outcomes. Its implementation will contribute to the establishment of a competence paradigm for the formation and implementation of the content of the physical component of the natural education sector, the priority of which is to develop the ability of applicants for basic education to use the acquired knowledge in practice. Therefore, the educational process in physics is not focused on expanding and deepening the content of teaching, but, first of all, on improving students' skills to explore natural phenomena, analyze and interpret the results as the basis for the formation of research competence and key competencies in the field of natural sciences.

The theoretical and methodological approaches underlying the concept, their compliance with the current state of psychological and pedagogical science, theory and methods of teaching physics, and world trends in the development of educational practice are substantiated. Attention is focused on the mechanisms that provide the possibility of implementing variable models of the basic physics course in school practice, depending on the personal preferences of applicants, the conditions of a particular educational institution and the methodological skills of teachers.

The article analyzes the ways and defines the conditions for the implementation of the concept as a system of provisions that determine the educational strategy for the implementation of the physical component of natural education, aimed at the formation and development of basic education applicants' skills to explore the world around them and interact harmoniously and responsibly with nature and society.

Keywords: applicants for basic secondary education; key competencies; natural education; concept; basic physical education.



Юрій Жук – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: педагогічна кваліметрія; середовища навчання.

✉ zhukyrij@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6932-2484>

Лідія Ващенко –

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

Коло наукових інтересів: особливості внутрішнього контролю якості загальної середньої освіти; технології оцінювання навчальних досягнень з біології здобувачів закладів загальної середньої освіти; тестові технології оцінювання.

✉ vaschenko_ls@ukr.net

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0637-2142>



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

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

✉ sveta_naum@ukr.net

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

УДК 373.5.091.26.012:159.955.072

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-63-78>

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ КАУЗАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. Авторами запропоновано й апробовано методику оцінювання рівня сформованості каузального мислення, засновану на тестових технологіях. Методика полягає у використанні

критеріально-орієнтованого тесту, що містить дві групи запитань, формулювання яких ініціює різну розумову діяльність учнів. В одній групі запитань запропоновані для вибору варіанти можливих причинно-наслідкових зв'язків між процесами, явищами чи подіями, що вивчаються в даній предметній галузі (каузально-орієнтована група запитань). Інша група запитань спрямована на знання раніше вивчених понять і явно не містить прохання вказати причинно-наслідкові зв'язки між ними (не каузально-орієнтована група запитань). Обидві групи запитань представлені тестовими завданнями із вибором відповіді із низки запропонованих варіантів.

З метою дослідження властивостей тесту в його структурі використовувалися опції «складність» та «вагаюся». Отримані в результаті експерименту дані дозволяють зробити висновок, що запропонована структура тесту показала достатню здатність диференціювати результати педагогічних вимірювань щодо каузально-орієнтованих та не каузально-орієнтованих запитань, що, своєю чергою, дає можливість порівняти в учнів рівні засвоєння навчального матеріалу та сформованості каузального мислення під час використання одного тесту. Короткий формат тесту уможливило його використання безпосередньо під час реального освітнього процесу. Складання тестових завдань доволі просто реалізувати вчителю самостійно відповідно до цілей контролю контекстного навчання.

Ключові слова: здобувачі освіти; каузальне мислення; тестовий інструментарій; критеріально-орієнтований тест.

Постановка проблеми. Важливою умовою повоєнного відновлення України є створення закладами загальної середньої освіти сприятливих умов для формування особистості, спроможної самостійно приймати відповідальні рішення та прогнозувати їх наслідки.

Уміння «ухвалювати рішення, що передбачає здатність обирати способи розв'язання проблем на основі розуміння причин та обставин, які призводять до їх виникнення, досягнення поставлених цілей із прогнозуванням та урахуванням можливих ризиків і наслідків» Державний стандарт базової середньої освіти (2020) визначає як наскрізне для всіх ключових компетентностей (Постанова Кабінету Міністрів України, 2020).

Ключову роль у формуванні цього вміння відіграє рівень розвитку каузального мислення, яке проявляється в уміннях знайти і пояснити (каузальне міркування) причинно-наслідкові зв'язки між подіями, явищами або процесами, характерними для даної предметної області. Встановлення причинно-наслідкових зв'язків із спостережень є класичною проблемою в наукових висновках та центральною частиною людського навчання. Люди можуть вивчати причинно-наслідкову структуру в різних умовах, на основі інформації, представленої у різних форматах: спостереження за частотами спільного виникнення між причинами і наслідками, взаємодії між фізичними об'єктами або шаблонами просторового чи часового збігу (Griffiths & Tenenbaum, 2009).

Головне припущення каузального підходу полягає в тому, що люди здатні робити висновки, найбільш інваріантні причинно-наслідковим зв'язкам для досягнення своїх цілей на основі спостережуваних подій (Holyoak & Cheng, 2011). Наша концепція причинно-наслідкового судження узгоджується як з науковим використанням поняття причинно-наслідкового зв'язку, так і з спостережуваними причинними судженнями навчених і ненавчених міркувань.

Особливої актуальності набуває проблема експериментальних досліджень взаємозв'язків між причинно-наслідковими способами мислення (каузальним мисленням) та академічною успішністю здобувачів закладів загальної середньої освіти, оскільки однією з причин низьких академічних досягнень може бути низький рівень сформованості в них уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у навчальних предметах.

Для проведення таких досліджень, очевидно, необхідний педагогічний інструментарій, який надасть можливість оцінювати рівень сформованості каузального мислення (хоч би на рівні точкової оцінки) та порівнювати його з результатами академічних досягнень учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Причинно-наслідковому мисленню, його психічним механізмам, співвідношенню із загальним інтелектом людини, моделюванню процесів

причинно-наслідкових міркувань та багатьом іншим аспектам цієї проблеми присвячена значна кількість публікацій. У більшості праць зауважується, що причинно-наслідкові міркування дозволяють людині структурувати хаотичний потік подій в осмислені форми. Тобто каузальне мислення дає можливість враховувати досвід минулого для досягнення особистісних цілей (Buchsbaum et al., 2015; Buehner & Cheng, 2005; Griffiths & Tenenbaum, 2009; Le Pelley et al., 2017; Pazzani et al., 1987).

Результати експериментального вивчення каузального мислення висвітлені в праці зарубіжних учених М. Мустакіма (Mustakim M.), Дж. Манасюра (Mansyur J.), А. Хатібе (Hatibe A.), М. Різала (Rizal M.) та С. Н. Кахару (Kaharu S.N.) (Mustakim et al., 2020). Аналізуючи особливості навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти у процесі розв'язування фізичних задач, дослідники зробили висновок, що саме каузальне міркування відіграє важливу роль під час вирішення проблеми (завдання).

У дослідженні Д. Рассела (Russell D.) (Russell, 1982) акцентовано увагу на розробленні шкали причинно-наслідкових зв'язків, яка оцінює каузальне сприйняття з точки зору локусу причинності, стабільності та керуваності. Отримані з використанням цієї шкали результати вказують на відмінності у сприйнятті здобувачами причин успіхів та невдач. При цьому атрибути успіху, на противагу атрибутам невдач, сприймаються як більш внутрішні, стабільні та контрольовані.

Одним із прикладів вимірювального інструменту, орієнтованого на конкретне дослідження, є оцінювальний тест осмисленого причинно-наслідкового мислення, описаний у роботі Х. Берканта (Berkant H.) (Berkant, 2009). Метою цього дослідження було з'ясування залежності здатності учнів до осмисленого каузального мислення від рівня їхньої академічної успішності, від здатності розуміти прочитане та від статі. Автором зроблено висновки, що рівень успішності учнів та рівень розуміння прочитаного є значущими предикторами здатності здобувачів до осмисленого каузального мислення незалежно від статі. З огляду на це, навчальна діяльність може бути спроектована на основі взаємозв'язку між осмисленим каузальним мисленням, успішністю та розумінням прочитаного.

У праці Ч. Чен (Chen C.), Л. Бао (Bao L.), Д. Фрітчмана (Fritchman J.) і Х. Ма (Ma H.) (Chen et al., 2021) описано дослідження особливостей причинно-наслідкових міркувань здобувачів закладів загальної середньої освіти та коледжів Китаю щодо розуміння третього закону Ньютона. Автори виходили з того, що під час вивчення фізики причинно-наслідкові зв'язки відіграють важливу роль у розвитку концептуального розуміння та навичок вирішення проблем. Результати дослідження виявили наявність чотирьох рівнів розвитку причинно-наслідкових міркувань, кожен із яких розкриває набір унікальних шляхів мислення щодо використання асиметрії в міркуваннях для визначення причинно-наслідкового зв'язку.

У роботі І. Шоу (Shou Y.) та М. Смітсона (Smithson M.) (Shou & Smithson, 2015) обґрунтовано, що на середнє значення і на однорідність відповідей може суттєво впливати тип запитання. При цьому відповіді на запитання, яке вимагає від респондентів передбачити наслідки можливої причини, можуть бути значно нижчими й різноманітнішими, ніж їхні відповіді на запитання, в якому їм пропонується діагностувати причину результату. Цей висновок підтверджує нашу гіпотезу, що запитання в каузальній орієнтації мотивує учня до каузального роздуму. Адаже через недостатні знання роздуми набувають напряму передбачуваного характеру щодо причинно-наслідкового зв'язку, зазначених у запитанні причини і результату. Проте методика дослідження І. Шоу та М. Смітсона заснована на онлайн-опитуванні респондентів і не пристосована для використання в реальному освітньому процесі.

У працях вітчизняних авторів підтверджено залежність результатів тестування від особливостей побудови тестів. Експериментально встановлено, що форма тестових завдань і відповідей як зовнішньоорганізовані конструктори тесту є сенсорно-аферентним стимулом операційного образу діяльності, який виявляється у формуванні інтересу та мотивації до виконання завдання (Гривко та Жук, 2019), фактор «форма запитання» впливає на результати тестування (Гривко & Zhuk, 2020), порядок розміщення завдань у тесті має менший вплив на результативні показники виконання тесту, ніж профільна спеціалізація здобувачів (Жук та Ващенко, 2020), результати

тестування залежать від формату тестових завдань, освітнього рівня учнів та їхньої профільної спеціалізації (Гривко, 2020; Жук та Ващенко, 2019).

Аналіз праць, присвячених проблемі причинно-наслідкового (каузального) мислення, дозволяє зробити висновок, що причинність як відношення між причиною і наслідком, є складною проблемою, яка потребує дослідження в різних аспектах.

Формулювання цілей статті. Метою статті є узагальнення результатів експериментального дослідження щодо використання критеріально-орієнтованого тестового інструментарію для вивчення рівня сформованості каузального мислення у випускників закладів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Методика дослідження.

Дослідження рівня сформованості каузального мислення у здобувачів закладів загальної середньої освіти здійснювалося в освітньому процесі з біології, оскільки саме в цьому курсі приділяється особлива увага формуванню вміння встановлювати та аналізувати причинно-наслідкові зв'язки, що відповідає функціональному підходу до навчання цього предмету (Постанова Кабінету Міністрів України, 2020).

Каузальне пояснення у біології зосереджується на механізмі, за допомогою якого здійснюється біологічний процес. У шкільному курсі біології, як і в дидактично-орієнтованій моделі біологічної науки, формування в учнів причинно-наслідкових (каузальних) зв'язків між біологічними процесами є важливим завданням навчання. Під час навчання біології зокрема, та природничих наук у цілому, мають бути збалансовані всі аспекти освітнього процесу: учні мають не лише здобувати знання, а й розвивати метакогнітивні навички та навички критичного мислення (розуміння процесів) (Naimnule & Corebima, 2018).

Найоптимальнішим інструментарієм для оцінювання сформованості каузального мислення з точки зору об'єктивності, мобільності та досвіду використання може бути критеріально-орієнтований тест. Його застосування дозволяє в одному точковому вимірі виявляти та порівнювати рівні засвоєння учнями навчального матеріалу й сформованості в них каузального мислення. Для використання такого тесту в реальному освітньому процесі загальна кількість тестових завдань не повинна перевищувати тридцять.

Педагогічні спостереження показують, що найбільш поширеною формою умовиводу, якою користуються учні на етапі формування гіпотези щодо прийняття рішення відносно відповіді на каузально-орієнтоване запитання, є простий категоричний силогізм (Жук, 1998).

Характерною рисою умовиводу такого типу є те, що в ньому деяке загальне знання застосовується до одиничного або часткового випадку на основі встановлення зв'язку даного часткового або одиничного випадку із загальним. Тобто, можна говорити про те, що використання простого категоричного силогізму показує вміння учня побачити в даному конкретному випадку (конкретному запитанні) ті закономірності (зв'язки, особливості, властивості), які описані в теорії, та використати цю теорію (загальне) для розв'язування конкретного запитання (часткове).

Отже, вміння учня використовувати умовиводи, посилення та висновки, які також представлені категоричними судженнями, є необхідною (але, вочевидь, не достатньою) умовою для правильного формування гіпотези щодо відповіді на каузально-орієнтоване запитання. Знання учнем властивостей закономірностей, що описують ці властивості, дозволяє йому робити категоричні умовиводи. Якщо умовиводи мають ймовірнісний характер, то це свідчить про незнання учнем теоретичного матеріалу, тобто про невідповідність його до відповіді на дане запитання. Це виявляється в обиранні учнем відповіді «вагаюся» у форматі бінарної змінної (binary variable).

Обираючи опцію «вагаюся», учень висловлює сумнів щодо своєї можливості вибрати (сформулювати) правильну відповідь. Сумніви відносяться до метакогнітивного моніторингу, який проявляється у метакогнітивному контролі та визначає здатність людей планувати, відстежувати та оцінювати свою когнітивну діяльність (Flavell, 1979). Метакогнітивний контроль розглядається у багатьох дослідженнях як фактор регуляції освітньої діяльності (Rivers et al., 2020).

У низці досліджень стверджується, що навички наукового процесу (science process skills) під час навчання будуть більш значущими, коли в учнів разом із навичками критичного мислення будуть сформовані й метакогнітивні навички. Це пов'язано з тим, що навички наукового процесу використовуються для набуття і використання знань та для вирішення проблем й аналізу результатів рішень (Padilla, 1990).

Сумніви у правильності вибору відповіді в учнів проявляються у післятестовий період. Дослідженню цього явища присвячена велика кількість праць (McMorris et al., 1987; Prinsell et al., 1994; Tiffin-Richards et al., 2022), результати яких неоднозначні й найчастіше трактуються по-різному. Проте більшість дослідників роблять висновок, що всі учасники дослідження, які сумнівалися у відповіді на запитання та мали можливість її виправити, покращують свої академічні показники (Bauer et al., 2007; Casteel, 2014; Hanna, 2010).

Після однозначної класифікації елементів умови запитання на основі конкретних знань з використанням умовиводу типу простого категоричного силлогізму, подальші логічні дії використовують умовні умовиводи (або низку умовиводів) типу «якщо..., тоді...», тобто таке складне судження, яке помилкове тоді й лише тоді, коли попереднє судження (антецедент) істинне, а інше (концеквент) – помилкове (Moss, 2018). У логіці таке судження має назву імплікативне.

Імплікація відіграє важливу роль у міркуваннях та висновках, оскільки передбачає причинно-наслідковий зв'язок між даними та висновком (каузальна імплікація) й істинність каузальної імплікації залежить від змісту висловлювання (Laleye, 2020).

Використання опції «складність» у форматі бінарної змінної дозволяє відстежувати суб'єктивне розуміння учнями рівня складності міркувань, які необхідні для ухвалення рішення щодо вибору правильної відповіді про причинно-наслідкові зв'язки між процесами, подіями чи явищами, які містяться в умові (запитанні) тестового завдання.

Головною метою нашого дослідження було з'ясування можливості використання тестових технологій для вивчення особливостей формування каузального мислення здобувачів профільної освіти в освітньому процесі з предметів природничо-наукового циклу. Вивчалася питання можливості створення такого вимірювального інструменту (тесту), який дасть учителям інформацію для порівняння рівня сформованості в учнів каузального мислення (каузального міркування) та рівня структури знань (рівня засвоєння програмного матеріалу), що сформувалися у здобувачів у процесі вивчення фрагмента предметної галузі, та який можна використовувати в освітньому процесі. Однією з важливих рис цього тесту є його компактність (мала кількість завдань), відносна простота способів обробки та аналізу результатів тестування.

У дослідженні взяли участь учні чотирьох 11-х класів ($N = 90$; 53,3% дівчата, 46,7% юнаки) різної профілізації (хіміко-біологічна, фізико-математична, економічна та гуманітарна) закладів загальної середньої освіти України. Хіміко-біологічна і фізико-математична спеціалізації представляють природничо-науковий напрямок, економічна і гуманітарна спеціалізації – гуманітарний напрямок. Середній вік учнів був 16,93 років ($SD = 0,64$).

Учасників було відібрано за принципом доступності та типовості. Така не випадкова (неймовірна) вибірка була єдиною можливою і визначалася умовами експерименту, які повністю залежали від дослідників. Як відомо, для такої вибірки складно встановити її репрезентативність, проте вона дозволяє більш глибоко, якісно та всебічно розкрити предмет дослідження.

Дослідження проводилося в умовах реального освітнього процесу і як вимірювальний інструментарій було обрано критеріально-орієнтований тест. Завдання тесту не виходили за межі програмного матеріалу шкільного курсу біології. Тест був розроблений авторами дослідження та пройшов експертизу низки фахівців у галузі педагогіки.

Відповідно до цілей дослідження в тесті використовувалися два типи формулювань запитань у тестових завданнях. У першому типі запитань респонденту пропонувалося встановити (вказати) причинно-наслідкові зв'язки між процесами чи явищами (подіями). Цей тип запитань можна умовно назвати каузально-орієнтованими (КО). У другому типі запитань учням пропонувалося обрати правильну відповідь без вимоги вказати причинно-наслідкові зв'язки. Відповідно, цей тип

запитань можна умовно назвати не каузально-орієнтованими (НКО). Тест містив дві системи (групи) тестових завдань, кожна з яких мала різну цільову функцію. Каузально-орієнтована система тестових завдань складалася із 16 завдань, не каузально-орієнтована – з 15. Окрім цього передбачалося, що учень самостійно буде вказувати складність (1 – складне, 0 – просте) кожного тестового завдання. Згідно із обраною методикою зазначена респондентом заявлена оцінка складності тестових завдань дозволила порівняти результати виконання груп тестових завдань (КО і НКО).

Істотною відмінністю від формату критеріально-орієнтованих тестів, які традиційно використовуються для оперативного оцінювання ступеня засвоєння учнями певного фрагмента предметної галузі, що вивчається, стало введення опції «вагаюся», яка, по суті, означала відмову респондента від прийняття рішення щодо вибору правильної відповіді на запитання тестового завдання.

Тест, який використовувався у дослідженні, уможливив у процесі одного виміру з'ясувати взаємозалежність трьох параметрів: (1) результат виконання тесту («оцінка»); (2) заявлений рівень складності («складність»); (3) відмова від прийняття рішення щодо вибору правильної відповіді («вагаюся»). Оцінка параметрів здійснювалася методом визначення групових середніх значень за кожним параметром, групою спеціалізації (природничо-наукова, гуманітарна) та групою завдань (каузально-орієнтовані, не каузально-орієнтовані).

Щоб оцінити показник надійності (внутрішньої узгодженості) авторського тесту, використовувався коефіцієнт Альфа Кронбаха (Cronbach's alpha, α), величина якого, визначена за результатами експерименту (0,67), була визнана адекватною для даного дослідження.

Значимість відмінності середніх значень досліджуваних вибірок визначалася із застосуванням однофакторного дисперсійного аналізу (перевірка на нормальність розподілу вибірок проводилася за методом Колмогорова-Смірнова). Практична значимість розміру ефекту (ES) впливу фактора «тип запитання» на результати виконання учнями тесту визначалася за методикою Д. Коена (Cohen's d). Такий підхід, у цілому, відповідає вимогам Американської психологічної асоціації (American Psychological Association) до публікацій результатів емпіричних досліджень у галузі поведінкових наук.

Відповідно до методики Д. Коена, розмір ефекту для педагогічних досліджень визначається як: $ES < 0,20$ – несуттєвий; $0,20 \leq ES < 0,50$ – малий; $0,50 \leq ES < 0,80$ – середній; $0,80 \leq ES$ – великий.

Розрахунки проводилися за масивами даних результатів індивідуальних відповідей учасників дослідження, на основі яких формувалися матриці по кожному параметру. На основі матриць параметрів формувалися матриці за ознакою спеціалізації (природничо-наукова, гуманітарна) та матриці за групами завдань (каузально-орієнтовані, не каузально-орієнтовані).

У процесі обробки результатів дослідження використовувався табличний процесор MS Excel 10.0 та статистичні пакети Statistica 6.0 і SPSS 15.0.

Ця стаття є спробою представити метод вимірювання впливу фактора «каузальність», який реалізовано у відмінності формулювань запитань у групах (системах) тестових завдань, і, таким чином, визначити рівень впливу даного фактора на результати тестування.

Описаний у статті метод вимірювання заснований на поєднанні визначення кореляції між змінними у кожній системі (внутрішньосистемні) та між однойменними змінними у різних системах. Кожна система характеризується взаємодією трьох параметрів, величини яких експериментально визначаються методом групових середніх, а можливість обчислення кореляції між однойменними параметрами систем визначено належністю однієї групи респондентів до цих систем.

Результати дослідження.

Одним із показників якості освіти є когнітивні досягнення учнів, які вимірюються балами за тести та іспити. Результат виконання тесту традиційно ототожнюється з оцінкою за фрагмент учебного матеріалу, який перевіряється з використанням даного тесту.

Результати тестування після перевірки було подано у бінарній формі ($a_{i,j} = \{1 - \text{правильна відповідь}, 0 - \text{не правильна відповідь}\}$) та зведено в матрицю $|a_{i,j}|$ ($i = \overline{1,n}; j = \overline{1,m}$), де n – кількість тестових завдань (запитань) у тесті, m – кількість учасників тестування. Результат виконання тесту j -м учнем обчислюється за формулою (1):

$$\bar{A}_j = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n a_{ij} \quad (1)$$

Такий метод усереднення дозволяє обчислити частку правильних відповідей незалежно від кількості тестових завдань (запитань) у тесті і може бути представлений у відсотках максимального можливого результату оцінювання.

Середня групова оцінка за відповіді на запитання тесту обчислюється за формулою (2):

$$\bar{A}_{\text{гр}} = \frac{1}{m} \sum_{j=1}^m \bar{A}_j \quad (2)$$

Середня оцінка відповіді на i -е запитання тесту обраховується за формулою (3):

$$\bar{A}_i = \frac{1}{m} \sum_{j=1}^m a_{ij} \quad (3)$$

Результати розрахунків наведено у таблиці 1.

Таблиця 1

Середні групові результати тестування

Профіль	Група тестових завдань	M	SD	Критерій Фішера	d	r
Природничо-науковий	КО	0,3177	0,1115	$F(3,95) = 16,73;$ $p < 0,05$	0,836	0,614
	НКО	0,3981	0,0779			
Гуманітарний	КО	0,3308	0,1010	$F(3,95) = 4,19;$ $p < 0,05$	0,447	0,559
	НКО	0,3759	0,1008			

M – середнє значення результату тестування, SD – стандартне відхилення, d – розмір ефекту (за Д. Коеном), r – коефіцієнт кореляції.

За даними табл. 1 можна зробити висновок, що між групами каузально-орієнтованих (КО) та не каузально-орієнтованих (НКО) завдань існують статистично значущі відмінності щодо результатів виконання відповідних фрагментів тесту для обох спеціалізацій старшокласників, які брали участь у дослідженні. Результати виконання групи НКО завдань тесту вищі, ніж групи КО завдань для обох спеціалізацій здобувачів. Так, у групі респондентів природничо-наукового профілю середнє значення результату тестування за КО завдання становить 0,3177, за НКО завдання – 0,3981, у групі респондентів гуманітарного профілю – відповідно 0,3308 та 0,3759.

Статистично значущої різниці між результатами виконання КО і НКО завдань тесту для обох профілів не було виявлено: критерій Фішера для групи КО завдань становив: $F(3,95) = 0,33;$ $p = 0,536;$ для групи НКО завдань – $F(3,96) = 1,38;$ $p = 0,242.$

Поняття складності тестового завдання, групи тестових завдань або тесту загалом визначається обраною моделлю вимірювання (Bratfisch et al., 1972; Chang, 2015) та складності, яку було обраховано за результатами виконання тесту або окремих тестових завдань (Lalor et al., 2018). Методика даного дослідження дозволяє порівняти заявлену (суб'єктивну) складність та складність, обраховану за результатами виконання тесту або окремих тестових завдань і яку ми називатимемо «реальна складність».

Заявлена учнями складність тестового завдання визначалася на основі суб'єктивних відчуттів здобувачів: під час виконання тесту кожен учень самостійно вказував складність, на його погляд, кожного тестового завдання (1 – складне, 0 – просте).

Матрицю відповідей учнів на опцію «складність» ($c_{i,j}$ | $i = \overline{1,n}; j = \overline{1,m}$), яка є заявленою учнями складністю щодо тестового завдання на основі суб'єктивного відчуття, було сформовано

на основі бінарності відповідей відповідно до вимог тестування ($c_{i,j} = \{1 - \text{складне завдання}, 0 - \text{просте завдання}\}$).

Реальна складність тестового завдання обчислювалася на основі даних щодо результату виконання учнями цього завдання (Taib & Yusoff, 2014). Індекс складності i -го запитання k -го тестового завдання показує, наскільки простим є це завдання, визначаючи частку учнів, які правильно відповіли на нього (формула (4)):

$$\bar{I}_{d_i} = \frac{1}{m} \sum_{j=1}^m a_{ij} \quad (4)$$

Згідно із цієї формулою, складніші завдання призведуть до значень, близьких до 0,0. Отже, складність завдання (question difficulty, \bar{D}_i) визначається за формулою: $\bar{D}_i = 1 - \bar{I}_{d_i}$ згідно з якою складніші завдання призведуть до значень, близьких до 1,0. Такий метод, на нашу думку, дає можливість порівняти реальну складність запитання (\bar{D}_i) із заявленою складністю (claimed difficulty, C_j).

Аналогічно до такого підходу ми обраховували заявлену складність тесту для j -го учня: $\bar{C}_j = 1 - \bar{A}_j$, де \bar{A}_j – оцінка j -го учня за тест.

Обчисливши середнє значення заявленої складності тесту за формулою (5), ми порівняли реальну складність із заявленою.

$$\bar{C}_d = \frac{1}{m} \sum_{j=1}^m \bar{C}_j \quad (5)$$

Результати розрахунків подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Середня групова складність груп тестових завдань

Профіль	Група тестових завдань	Заявлена складність (\bar{C}_{d_k})	Реальна складність (\bar{D}_k)
Природничо-науковий	КО	0,5208	0,6698
	НКО	0,3438	0,6317
Гуманітарний	КО	0,4524	0,6702
	НКО	0,3373	0,6409

Між групами каузально-орієнтованих (КО) і не каузально-орієнтованих (НКО) тестових завдань існують статистично значущі відмінності щодо заявленої складності запитань у тестових завданнях відповідних фрагментів тесту для обох спеціалізації старшокласників: природничо-наукова спеціалізація: $F(3,9) = 11,05$; $p < 0,05$; $d = 0,713$; гуманітарна спеціалізація: $F(3,95) = 3,97$; $p < 0,05$; $d = 0,435$. Статистично значущої різниці між результатами заявленої складності груп запитань у тестових завданнях фрагментів тесту однойменних орієнтацій для обох спеціалізації старшокласників не було виявлено: група КО запитань: $F(3,95) = 1,31$; $p = 0,245$; група НКО запитань: $F(3,95) = 0,01$; $p = 0,899$.

Дані табл. 2 дають можливість зробити висновки: 1) реальна складність для КО та НКО груп тестових завдань практично однакова (середнє значення відношення $D_{ко}/D_{нко} = 1,05$); 2) заявлена складність для КО та НКО груп тестових завдань значно відрізняються (середнє значення відношення $S_{ко}/S_{нко} = 1,43$); 3) у групах НКО тестових завдань (у респондентів природничо-наукового та гуманітарного профілів) реальна складність удвічі більша за заявлену складність: середнє значення відношення реальної складності до заявленої складності (D/C) для груп НКО тестових завдань становить 1,87, для груп КО тестових завдань – 1,38. Це підтверджує хорошу здатність диференціювати результати вимірювань із використанням запропонованої структури тесту.

Матриця відповідей на опцію «вагаюся» $|b_{i,j}|$ ($i = \overline{1,n}$; $j = \overline{1,m}$), яку, в цьому випадку, можна трактувати як відмову від відповіді на запитання тесту, формується на основі бінарності відповідей відповідно до інструкції до тесту.

Усереднений результат відмови j -м учнем від відповіді на запитання тесту, усереднений груповий результат відмови від відповіді на запитання тесту та усереднений груповий результат відмови від відповіді на i -те запитання тесту обчислюються відповідно за формулами (6, 7, 8):

$$\bar{B}_j = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n b_{ij} \quad (6)$$

$$\bar{B}_{\text{гр}} = \frac{1}{m} \sum_{j=1}^m \bar{B}_j \quad (7)$$

$$\bar{B}_i = \frac{1}{m} \sum_{j=1}^m b_{ij} \quad (8)$$

Аналогічно були обраховані параметри груп запитань каузально-орієнтованого і некаузально-орієнтованого типів. Результати розрахунків наведено у таблиці 3.

Таблиця 3

Середні групові значення вибору опції «вагаюся»

Профіль	Група тестових завдань	M	SD	Критерій Фішера	d	R
Природничо-науковий	КО	0,3646	0,2331	$F(3,94) = 14,93;$ $p < 0,05$	0,789	0,631
	НКО	0,2099	0,1647			
Гуманітарний	КО	0,3435	0,1959	$F(3,95) = 4,82;$ $p < 0,05$	0,422	0,539
	НКО	0,2582	0,2079			

M – середнє значення вибору опції «вагаюся», SD – стандартне відхилення, d – розмір ефекту (за Д. Коеном), r – коефіцієнт кореляції.

Між групами каузально-орієнтованих і не каузально-орієнтованих запитань існують статистично значущі відмінності щодо відмови від прийняття рішення для обох профілів: природничо-науковий: $F(3,94) = 14,93$; $p < 0,05$; $d = 0,789$; гуманітарний профіль: $F(3,95) = 4,82$; $p < 0,05$; $d = 0,422$ (див. табл. 3). При цьому статистично значущої різниці між результатами вибору опції «вагаюся» між учнями різних профілів не спостерігається: група КО запитань: $F(3,95) = 0,22$; $p = 0,637$; група НКО запитань: $F(3,96) = 1,51$; $p = 0,225$.

У ході дослідження були обраховані моделі множинної регресії для визначення, якою мірою прямі вимірювання заявленої складності запитань передбачають відмову учнів від прийняття рішення щодо вибору правильної (на їхню думку) відповіді на запитання тестового завдання. Дані рівняння регресії подано у таблиці 4.

Таблиця 4

Таблиця рівняння регресії

Профіль	Група тестових завдань	$p < 0,05$
Природничо-науковий	КО	$y = 0,3494 + 0,4701x, F(4)=7,22; R^2 = 0,1354$
	НКО	$y = 0,1547 + 0,9036x, F(4)=31,38; R^2 = 0,4055$
Гуманітарний	КО	$y = 0,2494 + 0,5909x, F(4)=8,77; R^2 = 0,1715$
	НКО	$y = 0,1438 + 0,7496x, F(4)=26,01; R^2 = 0,394$

y – «вагаюся», x – «складність».

Дані табл. 4 показують, що в усіх випадках спостерігається позитивна залежність. Проте у групах НКО запитань ця залежність дещо більша, ніж у групах КО запитань.

Малі коефіцієнти детермінації, особливо для груп КО запитань (див. табл. 4), вказують на той факт, що відмова від відповіді на запитання тестового завдання залежить не лише від його складності, а й від інших факторів. Виявлення цих факторів потребує подальших досліджень.

На рисунках 1 та 2 показано структурні зв'язки у групах респондентів різної спеціалізації та зазначено величини внутрішньосистемних кореляцій і кореляцій між однойменними змінними у різних системах.

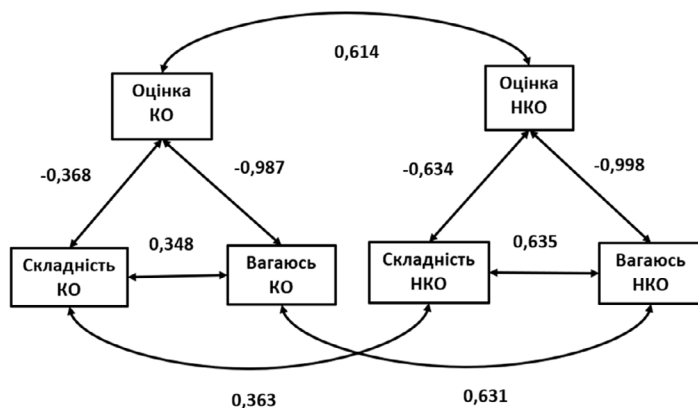


Рис. 1. Структура кореляційних зв'язків у групі респондентів природничо-наукового профілю.

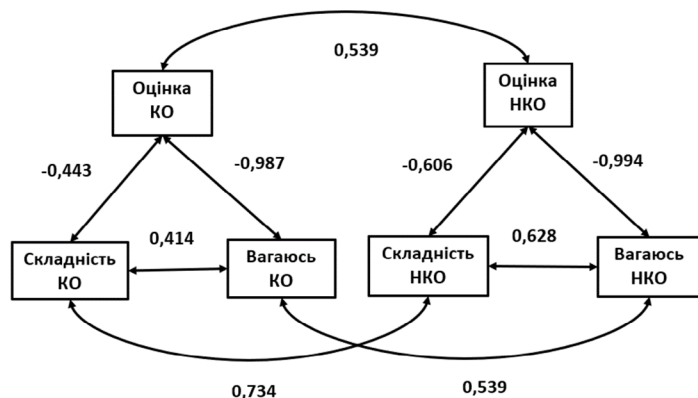


Рис. 2. Структура кореляційних зв'язків у групі респондентів гуманітарного профілю.

З рис. 1 та рис. 2 видно, що високі від'ємні кореляції (антикореляції) (понад $-0,9$) існують між параметрами «оцінка» та «вагаюся» у каузально-орієнтованих і не каузально-орієнтованих групах завдань та у групах респондентів природничо-наукового та гуманітарного профілів. Тобто: чим нижчі результати учня за тестове завдання (і за КО, і за НКО завдання), тим більше він «вагається» щодо відповіді на нього, а чим вищі результати за тестове завдання – тим менше він вагається.

Високі кореляції (понад $0,5$) також існують між групами КО і НКО завдань у параметрах «оцінка» та «вагаюся» у групах респондентів природничо-наукового та гуманітарного профілів, між параметрами «складність» і «вагаються» у групі НКО завдань для здобувачів обох профілів та

у параметрі «складність» між групами КО і НКО завдань лише у групі респондентів гуманітарного профілю, а висока антикореляція ($-0,6$) – між параметрами «оцінка» і «складність» у групі НКО завдань в обох групах спеціалізації респондентів (див. рис. 1, рис. 2). Між усіма іншим показниками існує або низька кореляція ($0,3-0,4$), або низька антикореляція. При цьому між параметрами «оцінка» і «складність» у групах КО та НКО завдань спостерігається антикореляція.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. Експериментальне дослідження результативності використання критеріально-орієнтованих тестів для вивчення рівня сформованості каузального мислення в учнів профільної школи на прикладі навчального предмету «біологія» проведено в Україні вперше.

Його результати показують, що каузальне мислення, сформоване на основі досвіду повсякденного життя, відрізняється від каузального мислення, яке формується на основі вивчення причинно-наслідкових структур, які можуть бути досить абстрактними у цій предметній галузі.

Причинно-наслідкові зв'язки між процесами, подіями та явищами та вивчаються в курсі біології зокрема, та в предметах природничих наук, у цілому, мають засвоєні учнями. Недостатність їх засвоєння ініціює механізми каузального мислення, які виявляються в каузальному роздумі про можливі причини зв'язків, зазначені у запитанні. Можна припустити, що знання, що є в учня, і каузальне мислення роблять свій внесок у прийняття рішення про вибір опцій «вагаюся» і «складність».

Регресійний аналіз показує зв'язок між параметрами «складність» і «вагаюся» (див. табл. 2, 3, 4). При цьому у групах НКО завдань заявлена складність має відносно більший вплив на відмову здобувача від відповіді на тестове завдання (див. табл. 4, рис. 1, 2). У групах КО завдань спостерігається менша кореляція між заявленою складністю та відмовою від відповіді на запитання. Одним із пояснень цього може бути саме використання учнем навичок каузального мислення під час аналізу запитання. Це підтверджує гіпотезу, що запропонований формат тесту може бути представлений як вимірвальний інструмент для оцінювання рівня сформованості каузального мислення учня.

Судження типу еквівалентності (кон'юнкції імплікацій), що відповідають вислову «тоді й лише тоді, коли...», та широко використовуються в математиці, у біології присутні переважно у «прихованому» вигляді. Під час використання таких логічних операцій спостерігається хибна імплікація, коли учень із істинного висловлювання (умови, посилення) робить неправильний висновок.

Встановлено статистично значущі відмінності між групами каузально-орієнтованих та не каузально-орієнтованих завдань тесту у всіх параметрах, що досліджувалися: результати виконання фрагментів тесту, складність запитань тестових завдань, відмова від прийняття рішення на запитання тестового завдання в даних фрагментах (групах) тесту.

У цьому дослідженні увагу зосереджено на каузальних структурах, які уявляються респонденту як відносно прості, оскільки вже вивчалися раніше. Під час відповіді на каузально-орієнтоване запитання учень очевидно спирається на наявні у нього знання у цій предметній області. Іншими словами, пояснення окремої події має здійснюватися на основі наявних у респондента знань про причину події. Природньо припустити, що правильна відповідь на каузально-орієнтоване запитання обумовлена не лише рівнем сформованості в учня каузального мислення, а й наявністю у нього конкретних знань. Проте експериментальні дані, отримані на таких малих вибірках, показують суттєві відмінності у результатах відповідей на різні типи запитань (КО і НКО).

Деякі відмінності в результатах тестування за всіма параметрами для груп респондентів різної спеціалізації можуть пояснюватися відмінністю у програмах навчання. В обох групах спеціалізації здобувачів кореляційні зв'язки між параметрами, що вивчалися, для груп не каузально-орієнтованих запитань більші, ніж для каузально-орієнтованих. Привертає увагу той факт, що кореляція для груп КО і НКО запитань щодо змінної (параметру) «складність» у групі респондентів гуманітарного профілю вдвічі більша, ніж у групі респондентів природничо-наукового профілю (див. рис. 1, 2).

Неправильні відповіді на каузально-орієнтовані запитання тестових завдань можуть свідчити про те, що в учнів сформувалися неправильні уявлення щодо причинно-наслідкових зв'язків між процесами, подіями та явищами, які вивчаються у конкретному фрагменті предметної галузі. Причинами цього можуть бути: 1) пропуск послідовних логічних операцій – помилка діяльності; 2) неправильне розуміння (або трактування) явища, яке описано (або спостерігається), – помилка розпізнавання; 3) неправильне віднесення явища, яке описано (або спостерігається), до відомих теорій – помилка класифікації. З'ясування ступеня впливу перерахованих причин на особливості формування каузального мислення вимагає додаткових досліджень.

Подальшого вивчення потребують питання впливу інших факторів (окрім параметру «складність») на відмову здобувачів від ухвалення рішення щодо вибору правильної (на їхню думку) відповіді на каузально-орієнтоване запитання.

Використані джерела

- Гривко, А. В. (2020). Вплив послідовності виконання тестових завдань на результати тестування: огляд і узагальнення актуальних досліджень. У І. Б. Вашеняк (Гол. ред.), *Оцінювання досягнень здобувачів загальної середньої освіти: сучасні виклики та перспективи: збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 32–38). Видавництво ХОІППО. <https://lib.iitta.gov.ua/726253/>.
- Гривко, А. В., & Жук, Ю. О. (2019). Використання засобів ІКТ у процесі експериментального дослідження емотивно-оцінного ставлення учнів до різних форм тестових завдань з української мови. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 70(2), 285–297. <https://doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2621>. <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2621>.
- Жук, Ю. О. (1998). Використання елементів формальної логіки у процесі розв'язування навчальної фізичної задачі. У *Матеріали науково-практичної конференції «Дидактичні проблеми фізичної освіти в Україні»* (с. 63–65). Чернігівський ДДП.
- Жук, Ю. О., & Ващенко, Л. С. (2019). Вплив форми тестових завдань та профільної спеціалізації класів на результати виконання здобувачами середньої освіти тесту з біології. *Український педагогічний журнал*, (2), 90–99. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-2-90-99>. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/428>.
- Жук, Ю. О., & Ващенко, Л. С. (2020). Особливості впливу композиції тесту з біології на результативні показники тестування старшокласників. *Український педагогічний журнал*, (1), 20–31. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-1-20-31>. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/369>.
- Постанова Кабінету Міністрів України № 898 «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти» (2020, Вересень 30). *Верховна Рада України. Законодавство України*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>.
- Bauer, D., Kopp, V., & Fischer, M. R. (2007). Answer changing in multiple choice assessment change that answer when in doubt – and spread the word!. *BMC Medical Education*, 7, 28 (2007), <https://doi.org/10.1186/1472-6920-7-28>.
- Berkant, H. G. (2009). An Investigation of Students' Meaningful Causal Thinking Abilities in Terms of Academic Achievement, Reading Comprehension and Gender. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1149–1165. <https://eric.ed.gov/?id=EJ858922>.
- Bratfisch, O., Borg, G., & Dornič, S. (1972). Perceived Item-Difficulty in Three Tests of Intellectual Performance Capacity. *Reports from the Institute of Applied Psychology, the University of Stockholm*, 29. <https://eric.ed.gov/?id=ED080552>.
- Buchsbaum, D., Griffiths, T. L., Plunkett, D., Gopnik, A., & Baldwin, D. (2015). Inferring action structure and causal relationships in continuous sequences of human action. *Cognitive Psychology*, 76, 30–77. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2014.10.001>.
- Buehner, M. J., & Cheng, P. W. (2005). Causal Learning. In K. J. Holyoak & R. G. Morrison (Eds.), *The Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 143–168). Cambridge University Press. <https://psycnet.apa.org/record/2005-09680-007>.
- Casteel, C. A. (2014). Answer Changing on Multiple-Choice Test Items Among Eighth-Grade Reader. *The Journal of Experiential Education*, 59(4), 300–309. <https://doi.org/10.1080/00220973.1991.10806568>.

- Chang, S. L. (2015). Students' Perceived Test Difficulty, Perceived Performance and Actual Performance of Oral Tests. 23. 1225–1242. https://www.researchgate.net/publication/285206775_Students'_perceived_test_difficulty_perceived_performance_and_actual_performance_of_oral_tests.
- Chen, Ch., Bao, L., Fritchman, J. C., & Ma, H. (2021). Causal reasoning in understanding Newton's third law. *Physical Review Physics Education Research*, 17, 010128. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.17.010128>.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>.
- Griffiths, T. L., & Tenenbaum, J. B. (2009). Theory-based causal induction. *Psychological review*, 116(4), 661–716. <https://doi.org/10.1037/a0017201>. <https://psycnet.apa.org/record/2009-18254-002>.
- Hanna, G. S. (2010). To Change Answers or Not to Change Answers: That is the Question. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 62(9), 414–416. <https://doi.org/10.1080/00098655.1989.10114108>.
- Holyoak, K. J., & Cheng, P. W. (2011). Causal learning and inference as a rational process: The new synthesis. *Annual Review of Psychology*, 62, 135–163. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131634>.
- Hryvko, A., & Zhuk, Yu. (2020). The research of the effect of different question forms and their combination variability on the results of testing. *SHS Web Conf.*, 75, 04004. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207504004>.
- Lalaye, S. A. (2020). The logic of language and the counterintuitiveness of the logical tool of material implication. *Sophia: An African journal of Philosophy*, 19(2), 220–228. <https://www.ajol.info/index.php/sophia/article/view/213691>.
- Lalor, J. P., Wu, H., Munkhdalai, T., & Yu, H. (2018). Understanding Deep Learning Performance through an Examination of Test Set Difficulty: A Psychometric Case Study. In *Proceedings of the 2018 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing* (pp. 4711–4716). Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/D18-1500>.
- Le Pelley, M. E., Griffiths, O., & Beesley, T. (2017). Associative accounts of causal cognition. In M. R. Waldmann (Ed.), *The Oxford handbook of causal reasoning* (pp. 13–28). Oxford University Press. <https://psycnet.apa.org/record/2017-30850-002>.
- McMorris, R. F., DeMer, L. P., & Schwarz, Sh. P. (1987). Attitudes, Behaviors, and Reasons for Changing Responses Following Answer-Changing Instruction. *Journal of Educational Measurement*, 24(2), 131–143. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1987.tb00269.x>.
- Moss, S. (2018). *Probabilistic Knowledge*. Oxford University Press.
- Mustakim, M., Mansyur, J., Hatibe, A., Rizal, M., & Kaharu, S. N. (2020). Analysis of Students' Causal Reasoning in Physics Problem Solving. *Journal of Physics: Conference Series*, 1521, 022058. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1521/2/022058>.
- Naimnule, L. & Corebima, A. D. (2018). The correlation between metacognitive skills and critical thinking skills toward students' process skills in biology learning. *Journal of Pedagogical Research*, 2(2), 122–134. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1300666>.
- Rivers, M. L., Dunlosky, J., & Persky, A. M. (2020). Measuring Metacognitive Knowledge, Monitoring, and Control in the Pharmacy Classroom and Experiential Settings. *American journal of pharmaceutical education*, 84(5), 7730. <https://doi.org/10.5688/ajpe7730>.
- Russell, D. (1982). The Causal Dimension Scale: A measure of how individuals perceive causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(6), 1137–1145. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.6.1137>.
- Padilla, M. J. (1990). *The science process skills*. NARST. A global organization for improving science teaching and learning through research. <https://narst.org/research-matters/science-process-skills>.
- Pazzani, M., Oyer, M., & Flowers, M. (1987, August). Using prior learning to facilitate the learning of new causal theories. In *IJCAI'87: Proceedings of the 10th international joint conference on Artificial intelligence (Volume 1)* (pp. 277–279). <https://dl.acm.org/doi/abs/10.5555/1625015.1625071>.
- Prinsell, C. P., Ramsey, Ph. H., & Ramsey P. P. (1994). Score Gains, Attitudes, and Behavior Changes Due to Answer-Changing Instruction. *Journal of Educational Measurement*, 31(4), 327–337. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1994.tb00450.x>.
- Shou, Yi., & Smithson, M. (2015) Effects of question formats on causal judgments and model evaluation. *Frontiers in Psychology*, (6). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00467>.

- Taib, F., & Yusoff, M. S. B. (2014). Difficulty index, discrimination index, sensitivity and specificity of long case and multiple choice questions to predict medical students' examination performance. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 9(2), 110–114. <https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2013.12.002>.
- Tiffin-Richards, S. P., Lenhart, J., & Marx, P. (2022). When do examinees change their initial answers? The influence of task instruction, response confidence, and subjective task difficulty. *Learning and instruction*, 82, 101654. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101654>.

References

- Hryvko, A. V. (2020). Vplyv poslidovnosti vykonannia testovykh zavdan na rezultaty testuvannia: ohliad i uzahalnennia aktualnykh doslidzhen. U I. B. Vasheniak (Hol. red.), *Otsiniuvannia dosiahnen zdozvachiv zahalnoi serednoi osvity: suchasni vyklyky ta perspektyvy: zbirnyk naukovykh prats za materialamy Vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii* (s. 32–38). Vydavnytstvo KhOIPPO. <https://lib.iitta.gov.ua/726253/>. (in Ukrainian).
- Hryvko, A. V., & Zhuk, Yu. O. (2019). Vykorystannia zasobiv IKT u protsesi eksperymentalnoho doslidzhennia emotyvno-otsinnoho stavlennia uchniv do riznykh form testovykh zavdan z ukrainskoi movy. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, 70(2), 285–297. <https://doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2621>. <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2621>. (in Ukrainian).
- Zhuk, Yu. O. (1998). Vykorystannia elementiv formalnoi lohiky u protsesi rozviazuvannia navchalnoi fizychnoi zadachi. U *Materialy naukovopraktychnoi konferentsii «Dydaktychni problemy fizychnoi osvity v Ukraini»* (s. 63–65). Chernihivskiy DPI. (in Ukrainian).
- Zhuk, Yu. O., & Vashchenko, L. S. (2019). Vplyv formy testovykh zavdan ta profilnoi spetsializatsii klaviv na rezultaty vykonannia zdozvachamy serednoi osvity testu z biolohii. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (2), 90–99. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-2-90-99>. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/428>. (in Ukrainian).
- Zhuk, Yu. O., & Vashchenko, L. S. (2020). Osoblyvosti vplyvu kompozytsii testu z biolohii na rezultatyvni pokaznyky testuvannia starshoklasnykiv. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (1), 20–31. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-1-20-31>. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/369>. (in Ukrainian).
- Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 898 «Pro deaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity» (2020, Veresen 30). *Verkhovna Rada Ukrainy. Zakonodavstvo Ukrainy*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (in Ukrainian).
- Bauer, D., Kopp, V., & Fischer, M. R. (2007). Answer changing in multiple choice assessment change that answer when in doubt – and spread the word!. *BMC Medical Education*, 7, 28 (2007), <https://doi.org/10.1186/1472-6920-7-28>. (in English).
- Berkant, H. G. (2009). An Investigation of Students' Meaningful Causal Thinking Abilities in Terms of Academic Achievement, Reading Comprehension and Gender. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1149–1165. <https://eric.ed.gov/?id=EJ858922>. (in English).
- Bratfisch, O., Borg, G., & Dornič, S. (1972). Perceived Item-Difficulty in Three Tests of Intellectual Performance Capacity. *Reports from the Institute of Applied Psychology, the University of Stockholm*, 29. <https://eric.ed.gov/?id=ED080552>. (in English).
- Buchsbaum, D., Griffiths, T. L., Plunkett, D., Gopnik, A., & Baldwin, D. (2015). Inferring action structure and causal relationships in continuous sequences of human action. *Cognitive Psychology*, 76, 30–77. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2014.10.001>. (in English).
- Buehner, M. J., & Cheng, P. W. (2005). Causal Learning. In K. J. Holyoak & R. G. Morrison (Eds.), *The Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 143–168). Cambridge University Press. <https://psycnet.apa.org/record/2005-09680-007>. (in English).
- Casteel, C. A. (2014). Answer Changing on Multiple-Choice Test Items Among Eighth-Grade Reader. *The Journal of Experiential Education*, 59(4), 300–309. <https://doi.org/10.1080/00220973.1991.10806568>. (in English).
- Chang, S. L. (2015). Students' Perceived Test Difficulty, Perceived Performance and Actual Performance of Oral Tests. 23. 1225–1242. https://www.researchgate.net/publication/285206775_Students'_perceived_test_difficulty_perceived_performance_and_actual_performance_of_oral_tests. (in English).
- Chen, Ch., Bao, L., Fritchman, J. C., & Ma, H. (2021). Causal reasoning in understanding Newton's third law. *Physical Review Physics Education Research*, 17, 010128. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.17.010128>. (in English).

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>. (in English).
- Griffiths, T. L., & Tenenbaum, J. B. (2009). Theory-based causal induction. *Psychological review*, 116(4), 661–716. <https://doi.org/10.1037/a0017201>. <https://psycnet.apa.org/record/2009-18254-002>. (in English).
- Hanna, G. S. (2010). To Change Answers or Not to Change Answers: That is the Question. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 62(9), 414–416. <https://doi.org/10.1080/00098655.1989.10114108>. (in English).
- Holyoak, K. J., & Cheng, P. W. (2011). Causal learning and inference as a rational process: The new synthesis. *Annual Review of Psychology*, 62, 135–163. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131634>. (in English).
- Hryvko, A., & Zhuk, Yu. (2020). The research of the effect of different question forms and their combination variability on the results of testing. *SHS Web Conf.*, 75, 04004. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207504004>. (in English).
- Laleye, S. A. (2020). The logic of language and the counterintuitiveness of the logical tool of material implication. *Sophia: An African journal of Philosophy*, 19(2), 220–228. <https://www.ajol.info/index.php/sophia/article/view/213691>. (in English).
- Lalor, J. P., Wu, H., Munkhdalai, T., & Yu, H. (2018). Understanding Deep Learning Performance through an Examination of Test Set Difficulty: A Psychometric Case Study. In *Proceedings of the 2018 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing* (pp. 4711–4716). Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/D18-1500>. (in English).
- Le Pelley, M. E., Griffiths, O., & Beesley, T. (2017). Associative accounts of causal cognition. In M. R. Waldmann (Ed.), *The Oxford handbook of causal reasoning* (pp. 13–28). Oxford University Press. <https://psycnet.apa.org/record/2017-30850-002>. (in English).
- McMorris, R. F., DeMer, L. P., & Schwarz, Sh. P. (1987). Attitudes, Behaviors, and Reasons for Changing Responses Following Answer-Changing Instruction. *Journal of Educational Measurement*, 24(2), 131–143. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1987.tb00269.x>. (in English).
- Moss, S. (2018). *Probabilistic Knowledge*. Oxford University Press. (in English).
- Mustakim, M., Mansyur, J., Hatibe, A., Rizal, M., & Kaharu, S. N. (2020). Analysis of Students' Causal Reasoning in Physics Problem Solving. *Journal of Physics: Conference Series*, 1521, 022058. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1521/2/022058>. (in English).
- Naimnule, L. & Corebima, A. D. (2018). The correlation between metacognitive skills and critical thinking skills toward students' process skills in biology learning. *Journal of Pedagogical Research*, 2(2), 122–134. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1300666>. (in English).
- Rivers, M. L., Dunlosky, J., & Persky, A. M. (2020). Measuring Metacognitive Knowledge, Monitoring, and Control in the Pharmacy Classroom and Experiential Settings. *American journal of pharmaceutical education*, 84(5), 7730. <https://doi.org/10.5688/ajpe7730>. (in English).
- Russell, D. (1982). The Causal Dimension Scale: A measure of how individuals perceive causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(6), 1137–1145. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.6.1137>. (in English).
- Padilla, M. J. (1990). *The science process skills*. NARST. A global organization for improving science teaching and learning through research. <https://narst.org/research-matters/science-process-skills> (in English).
- Pazzani, M., Oyer, M., & Flowers, M. (1987, August). Using prior learning to facilitate the learning of new causal theories. In *IJCAI'87: Proceedings of the 10th international joint conference on Artificial intelligence (Volume 1)* (pp. 277–279). <https://dl.acm.org/doi/abs/10.5555/1625015.1625071>. (in English).
- Prinsell, C. P., Ramsey, Ph. H., & Ramsey P. P. (1994). Score Gains, Attitudes, and Behavior Changes Due to Answer-Changing Instruction. *Journal of Educational Measurement*, 31(4), 327–337. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1994.tb00450.x>. (in English).
- Shou, Yi., & Smithson, M. (2015) Effects of question formats on causal judgments and model evaluation. *Frontiers in Psychology*, (6). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00467>. (in English).
- Taib, F., & Yusoff, M. S. B. (2014). Difficulty index, discrimination index, sensitivity and specificity of long case and multiple choice questions to predict medical students' examination performance. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 9(2), 110–114. <https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2013.12.002>. (in English).

Tiffin-Richards, S. P., Lenhart, J., & Marx, P. (2022). When do examinees change their initial answers? The influence of task instruction, response confidence, and subjective task difficulty. *Learning and instruction, 82*, 101654. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101654>. (in English).

Yurii Zhuk, D. Sc. (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Department of Monitoring and Assessment of the Quality of General Secondary Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: pedagogical quality metrics; learning environment.

Lidiia Vashchenko, PhD (Pedagogy), Senior Researcher, Senior Researcher of the Department of Monitoring and Assessment of the Quality of General Secondary Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: peculiarities of internal quality control of general secondary education; technologies for evaluating of students' educational achievements in biology of general secondary education institutions; test assessment technologies.

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

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

AN EXPERIMENTAL STUDY OF THE FORMATION OF CAUSAL THINKING OF APPLICANTS FOR GENERAL SECONDARY EDUCATION

Abstract. The authors proposed and tested a methodology for assessing the level of formation of causal thinking, based on test technologies. The methodology rests upon the using of a criterion-referenced test containing two groups of questions that have the wording which initiates different mental activities of students. There are options in one group of questions, for possible cause-and-effect relationships between processes, phenomena or events studied in this subject area are offered for selection (causally oriented group of questions). Another group of questions is aimed at knowledge of previously learned concepts and clearly does not contain a request to indicate cause-and-effect relationships between them (not a causally oriented group of questions). Both groups of questions are represented by test tasks with the choice of an answer from a number of proposed options.

In order to study the properties of the test, the “difficulty” and “hesitating” options were used in its structure. The data obtained as a result of the experiment allow us to conclude that the proposed structure of the test showed a sufficient ability to differentiate the results of pedagogical measurements with regard to causally oriented and non-causally oriented questions, which, in turn, allows us to compare the students' levels of assimilation of educational material and the formation of causal thinking throughout of using one test. The short format of the test makes it possible to use it directly during the real educational process. Compilation of test tasks is quite simple for the teacher to implement independently in accordance with the goals of contextual learning control.

Keywords: applicants for education; causal thinking; test tools; criterion-referenced test.



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

Коло наукових інтересів: теорія і методика оцінювання результатів навчання, моніторинг якості освіти, тестові технології оцінювання, медійно-інформаційна грамотність. Автор понад 55 наукових, науково-методичних праць.

✉ av.hryvko@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9460-4777>

УДК 37.015.33:004.738.5

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-79-92>

ВИВЧЕННЯ УЯВЛЕНЬ УЧИТЕЛІВ ПРО ВЛАСНУ МЕДІА-ІНФОРМАЦІЙНУ ГРАМОТНІСТЬ

Анотація. У статті актуалізовано проблему медійно-інформаційної грамотності (МІГ) учителів. Теоретично обґрунтовано необхідність оцінювання МІГ учителів у рамках внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти та пошуку (розроблення) відповідного інструменту. Розглянуто різні наукові підходи до визначення дефініційної рамки та структурної концепції МІГ.

Запропоновано результати апробації двовимірного опитувальника (особистісний і професійний вимір) для самооцінювання МІГ вчителів для подальшого розроблення рекомендацій щодо можливого вдосконалення і використання його в системі внутрішнього контролю закладів загальної середньої освіти.

На прикладі апробаційно-розвідувального дослідження, у якому взяли участь 349 учителів закладів загальної середньої освіти, з'ясовано придатність використовуваного опитувальника для самооцінювання МІГ учителів у межах внутрішньошкільного оцінювання якості освіти. Показано можливості аналізу та інтерпретації результатів опитування. Застосування двовимірної анкети дало можливість порівняти оцінку педагогів власної особистісної та педагогічної МІГ; за результатами кластерного та факторного аналізу визначити значущі групи компонентів МІГ учителів (відповідно до уявлень реципієнтів), побудувати актуальну для досліджуваної вибірки модель МІГ (що дало змогу визначити в її структурі знання та навички, які потребують найбільшої уваги/розвитку). Показано можливість зіставлення результатів самооцінювання МІГ учителів, згрупованих за різними ознаками, наприклад, за приналежністю до закладів освіти за типом населеного пункту, за спеціалізацією – належністю до певної освітньої галузі.

У процесі дослідження з'ясовано загальні тенденції розвитку МІГ учителів, зокрема потреби педагогів щодо вдосконалення певних навичок у її структурі. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на визначення та методичне обґрунтування заходів для їх задоволення.

Ключові слова: медіа-інформаційна грамотність; учителі; самооцінювання.

Постановка проблеми. Медійно-інформаційна грамотність (МІГ) є сукупністю навичок, необхідних учасникам сучасного інформаційно-комунікаційного простору. Особливо важли-

вим сьогодні є постійний розвиток і моніторинг медійно-інформаційної грамотності вчителів. Актуальність цього зумовлено декількома чинниками: 1) на глобальному рівні: ускладненням інформаційно-комунікаційних процесів, зумовленим експоненційним зростанням обсягу і джерел інформації; постійним розвитком та впровадженням ІКТ у всі сфери життя, зокрема використанням їх як інструментів і засобів розв'язання актуальних освітніх завдань;

2) на державному рівні: особливостями медіапростору, функціонування інформації (зокрема у кризових ситуаціях (під час воєнного стану)), а також політикою надання освітніх послуг (відповідно до освітніх документів, які регулюють освітній процес) та особливостями організації дистанційного навчання (тимчасового, періодичного або систематичного);

3) на галузевому: необхідністю відповідності професійних характеристик вчителів вимогам професійного стандарту, зокрема володіння педагогами інформаційно-цифровою компетентністю (Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладів загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста), 2020); упровадженням нового стандарту базової середньої освіти, що передбачає формування в учнів ключових компетентностей та наскрізних умінь, частина яких за своїм змістом невід'ємно пов'язана зі складниками медійно-інформаційної грамотності. Тому актуалізується і потреба в розвитку в учнів навичок, які допоможуть їм стати обізнаними й активними учасниками сучасного медіапростору. Розвиток МІГ учнів залежить від сформованості в учителів необхідних професійних компетентностей для формування відповідних умінь в учнів.

Отже, МІГ є важливою і необхідною сукупністю професійних характеристик учителів, які впливають на якість надання ними освітніх послуг. Тому актуальності набуває оцінювання МІГ учителів, зокрема у системі внутрішньошкільного контролю (Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти, 2020; Grizzle & Wilson, 2011; Peciuliauskienė et al., 2022).

Таке оцінювання на інституційному рівні (рівні школи) допоможе визначити рівень МІГ педагогічного колективу, спрогнозувати якість освітніх послуг в аспекті оцінюваних характеристик та гарантувати їх надання. На індивідуально-професійному рівні оцінювання МІГ учителів дасть змогу з'ясувати рівень сформованості її складників, необхідних для ефективної підтримки навчання учнів у цифрову епоху, та відповідність їх необхідним компонентам професійного стандарту. Окрім того, зважаючи на те, що медіа постійно розвиваються, оцінка навичок медіа-інформаційної грамотності вчителя гарантує, що він залишається в курсі останніх тенденцій і технологій і може відповідним чином адаптувати свої методи навчання. Оцінюючи МІГ вчителів, школи мають можливість також оцінити вплив відповідних навичок і компетентностей учителів на результати навчання учнів, а також визначити потреби вчителів щодо вдосконалення своїх навичок і вжити заходів для їх задоволення.

Оцінювання ефективності освітньої і управлінської діяльності закладу освіти у Методичних рекомендаціях з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти (*далі* – Рекомендації, *прим. авт.*) (Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти, 2020) запропоновано здійснювати зокрема за допомогою самооцінювання. З одного боку самооцінювання дає змогу вчителям взяти на себе відповідальність за власний професійний розвиток: оцінити власну роботу та скоригувати використовувані ними методи для покращення результатів навчання учнів, а з іншого – визначити сфери, де їм потрібні додаткові ресурси чи підтримка, що може допомогти адміністрації приймати обґрунтовані рішення щодо розподілу ресурсів і розробки програм професійного розвитку.

Відповідно до Рекомендацій, проведення самооцінювання передбачає наявність критеріїв (підстав для оцінювання), індикаторів (показників, що відображають стан, якісні або кількісні характеристики спостережуваних об'єктів) та методів збору відповідної інформації. У разі самооцінювання МІГ вчителів, підставою для оцінювання є професійний стандарт (Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладів загальної середньої освіти», «Вчи-

тель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста), 2020) та Державний стандарт базової середньої освіти (2020). Індикаторами МІГ є перелік навичок, які входять до її складу. Одним із методів збору інформації, визначеним у Рекомендаціях, є опитування (анкетування) (Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти, 2020).

Аналіз останніх досліджень. Питання щодо необхідності формування МІГ активно досліджується протягом останніх кількох десятиліть, однак досліджень, які б цілісно розкривали науково-обґрунтовану методологію оцінювання МІГ, зокрема учителів, не так багато. Це насамперед пов'язано з динамічним розвитком медіа-інформаційної сфери, тому вимірювання медіаграмотності має швидкозмінну мету (Hobbs, 2017); а власне МІГ часто адаптується до різних контекстів і дослідницьких цілей, тому її можна розглядати як поняття зі «змінною геометрією» (Miège, 2017). По-друге, складна і багатокomпонентна структура МІГ та, як наслідок, концептуалізація її за різними наборами дефінітивних елементів (Hobbs, 2017), зумовлює проблему розроблення валідного (багатомірного) інструменту оцінювання її та методики його застосування. Як зазначено в праці (Pereira&Moura, 2022), надзвичайно важливим є визначення чітких та надійних індикаторів, розроблених відповідно до групи населення, чії компетентності будуть оцінюватися, оскільки не всі індикатори є однаково релевантними для різних груп населення та вікових груп. Тому опитувальник для оцінювання МІГ учителів відповідно має свої особливості.

На необхідність розроблення такого інструменту та подальшого його застосування вже на етапі професійного навчання вчителів звертав увагу Р. Гоббс (Hobbs, 2010). Науковець запропонував базову структуру цифрової та медіаграмотності, яка досі актуальною (McDougall et al., 2018), проте для оцінювання МІГ учителів на професійному рівні її недостатньо. Важливим компонентом МІГ у структурі педагогічної діяльності вчителів є їхні навички формування МІГ в учнів. Тому інструмент для оцінювання МІГ учителів в аспекті їхньої професійної діяльності має бути двовимірним (особистісний та професійний виміри) (Simons et al., 2017).

Мета статті. У цій статті ми пропонуємо результати апробації анкети для самооцінювання МІГ учителів для подальшого розроблення рекомендацій щодо її можливого вдосконалення і використання у системі внутрішнього контролю закладів загальної середньої освіти.

Основні методи дослідження. Для досягнення цілей статті використано методи теоретичного аналізу наукових джерел та освітніх документів; порівняння та узагальнення наукових підходів щодо проблем оцінювання МІГ учителів; метод самооцінювання вчителів із застосуванням опитувальника за шкалою Лікерта; статистичний аналіз (дескриптивний, дисперсійний, кластерний, факторний), інтерпретацію та візуалізацію результатів опитування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концепція ЮНЕСКО визначає МІГ як поєднання знань, поглядів, навичок і практик, необхідних для отримання доступу, аналізу, оцінювання, використання, виробництва та передачі інформації і знань, виробляти та передавати інформацію і знання творчим, законним та етичним способом, поважаючи права людини (McDougall et al., 2018). Хоча деякі науковці зазначають, що структура МІГ є динамічною і постійно змінюваною (Hobbs, 2017; Miège, 2017), проаналізувавши різні дефініційні рамки та структурні концепції МІГ, можна визначити спільні для всіх них елементи, які очевидно, є найбільш значущими індикаторами володіння МІГ.

Розглянемо деякі з них. Відповідно до концепції ЮНЕСКО (McDougall et al., 2018), МІГ охоплює компетентності, які дають змогу: 1) розуміти роль і функції медіа та інших постачальників інформації; 2) розуміти умови, за яких ці функції можуть бути виконані; 3) визнавати та формулювати потребу в інформації; 4) знаходити потрібну інформацію та отримувати до неї доступ; 5) критично оцінювати інформацію та зміст медіа та інших постачальників інформації з точки зору авторитетності, достовірності та поточної мети; 6) видобувати та організовувати інформацію та медіа-контент; 7) синтезувати або оперувати ідеями, абстрагованими від змісту; 8) етично та відповідально доносити своє розуміння створених знань до аудиторії чи читачів у відповідній формі та засобах масової інформації; 9) уміти застосовувати навички ІКТ для опра-

цювання інформації та створення користувацького контенту; 10) взаємодія з медіа та іншими постачальниками інформації для самовираження, свободи вираження поглядів, міжкультурного діалогу та демократичної участі.

Структура цифрової та медіаграмотності за Білою книгою про цифрову та медіаграмотність (Hobbs, 2010) розподіляє навички на 5 вимірів: 1) *доступ до інформації* – знаходити і використовувати релевантні медіа та технологічні інструменти, а також поширювати інформацію; 2) *аналіз та оцінювання* – розуміти повідомлення та критично осмислювати його (аналіз якості, правдивості, достовірності, ефективності та потенційних наслідків поширення); 3) *продукування/творення* – створювати або генерувати контент, використовуючи творчість і впевненість у самовираженні, усвідомлюючи мету, цільову аудиторію та композиційні прийоми; 4) *рефлексія* – застосовувати соціальну відповідальність та етичні принципи до власної ідентичності та життєвого досвіду, комунікації, поведінки та вчинків; 5) *діяльність* – працювати індивідуально та спільно з іншими для обміну знаннями та вирішення проблем у сім'ї, на робочому місці, у громаді та брати участь як член громади на місцевому, регіональному, національному та міжнародному рівнях.

Відповідно до рамки оцінювання рівнів володіння МІГ громадянами європейських країн, розробленої Європейською асоціацією глядацьких інтересів (EAVI), МІГ базується на індивідуальних компетентностях (*використання медіа* – індивідуальні технічні навички; *критичне розуміння* – вільне розуміння та інтерпретація інформації, *комунікація* – здатність налагоджувати комунікацію засобами медіа), які залежать від факторів середовища (контекстуальних факторів, які можуть сприяти або перешкоджати розвитку індивідуальних компетентностей): медіаосвіта, медіа-політика, доступність медіа, роль медіаіндустрії та громадянське суспільство (Celot, 2015).

У Концепції упровадження медіаосвіти в Україні МІГ трактується як комплекс умінь, знань, розуміння і відносин, які дають можливість ефективно і безпечно користуватися медіа, усвідомлено обирати, розуміти характер контенту і послуг, приймати рішення та користуватися повним спектром можливостей, які пропонують нові комунікаційні технології та медіаінформаційні системи – виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, отриману з різних медіа, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, а також можливість захистити себе і свою сім'ю від шкідливого або вразливого інформаційного матеріалу (Концепція впровадження медіаосвіти в Україні, 2016).

І нарешті, Професійний стандарт учителя закладів загальної середньої освіти передбачає володіння серед іншого інформаційно-цифровою компетентністю (здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності (А3.1); ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси (А3.2.); використовувати цифрові технології в освітньому процесі (А3.3.)), а також формувати та розвивати в учнів ключові компетентності та уміння, спільні для всіх компетентностей (А2.2) (Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладів загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста), 2020).

Змістові рамки МІГ, виснувані за іншими емпіричними та теоретичними дослідженнями (наприклад, Pereira & Moura, 2022; Fraillon et al., 2020; McDougall et al., 2018; Porat et al., 2018), здебільшого повторюють описані вище конструкти, однак з різним розподілом навичок за рівнями чи вимірами.

Висвітлені структурні компоненти (конструкти) МІГ узагальнено в табл. 1.

Враховуючи визначені структурні елементи (індикатори) МІГ, а також зауваги науковців щодо викликів, пов'язаних із релевантністю результатів оцінювання (неможливість розроблення універсального інструменту оцінювання, оскільки методи і критерії залежать від цільової групи і контексту, а структура медіа-інформаційної грамотності є неоднорідною і багатовимірною – містить як декларативні знання, так і когнітивні навички (Pereira & Moura, 2022; Schilder & Redmond, 2019; Schilder et al., 2016), для визначення МІГ вчителів у рамках внутрішньошкільного оцінювання якості освіти науковці пропонують використовувати двокомпонентну анкету для

самооцінювання власної компетентності та можливостей її дидактичної реалізації (дослідницький проєкт Media Didaktica (Simons et al., 2017).

Таблиця 1.

Фрагмент аналізу основних конструкторів МІГ

РАМКИ НАВИЧОК, ЯКІ Є СКЛАДНИКАМИ МІГ	Доступ до інформації	Аналіз та оцінювання інформації	Продуктування/ творення інформації	Соціальна відповідальність та дотримання етичних принципів	Діяльність на рівні громади	Інформаційно-комунікативна діяльність	Застосування ІКТ	Розуміння медіа
Міжнародний рівень								
Концепція МІГ ЮНЕСКО (UNESCO's Media and Information Literacy framework)	+	+	+	+	+	+	+	+
Європейська асоціація глядацьких інтересів		+	+	+	+	+	+	+
Міжнародне дослідження комп'ютерно-інформаційної грамотності (ISILS)	+	+	+		+		+	+
Європейська рамка цифрових компетенцій для громадян (European Digital Competence Framework for Citizens – DigComp)	+	+	+	+	+	+	+	
Національний рівень								
Біла книга (США)	+	+	+	+	+	+		
Оцінювання медіаграмотності в Литві (Lithuanian Journalists Association)	+	+	+			+	+	+
Моніторинг індивідуальних компетентностей медіаграмотності (Нідерланди)	+	+	+	+		+	+	+
Дослідження медіакомпетентності населення Норвегії (The Norwegian Media Authority, University of Oslo)	+	+	+	+	+	+	+	+
Вимірювання цифрової грамотності (Ізраїль)	+	+	+	+	+	+	+	
Концепція впровадження медіаосвіти в Україні	+	+	+	+		+	+	+
Професійний стандарт вчителя (Україна)	+	+	+	+	+	+	+	

Методика дослідження. Для проведення дослідження ми використали запропоновану в рамках дослідницького проекту Media Didactica двовимірну анкету для самооцінювання учителями медійно-інформаційної грамотності в аспекті їхньої професійної діяльності (Simons et al., 2017, 99–115). У дослідженні взяли участь 349 учителів базової школи (182 – гуманітарні предмети, 167 – природничі предмети; 41,1% – вчителі міських шкіл, 58,9% – учителі сільських шкіл). Учасники анкетування висловлювали ступінь згоди з твердженнями опитувальника щодо сформованості в них тих чи інших компонентів МІГ та компонентів своєї педагогічної компетентності щодо формування відповідних вмінь в учнів за п'ятизначною шкалою Лікерта.

Аналіз здобутих даних проведено за допомогою IBM SPSS Statistics. За результатами визначених значень КМО (критерій адекватності вибірки Кайзера-Майєра-Олкіна) та критерію сферичності Барлета підтверджено адекватність даних для проведення факторного аналізу.

Таблиця 3.

Аналіз адекватності даних

КМО and Bartlett's Test		
Адекватність вибірки за Кайзером-Майєром-Олкіним		,806
Тест сферичності Барлетта	Approx. Chi-Square	503,744
	Df	66
	Sig.	<,001

Результати. Результати опитування учителів (N=349) показали, що 80,8% педагогів здебільшого впевнені у сформованості більшості складників (умінь) власної МІГ, 2,4% – оцінили рівень сформованості усіх компонентів МІГ найвищим балом, 16,8% – не змогли оцінити рівень сформованості більшості складників власної МІГ. Найбільш впевнено педагоги оцінюють свої вміння щодо техніко-інструментального використання медіа та дидактичні вміння формування в учнів навичок цілеспрямовано використовувати різні джерела інформації (аналіз медіаконтенту) і знань щодо усвідомленої медіаповедінки (використання медіа). Найбільше сумнівів у учителів виникає щодо сформованості у них знання і розуміння механізмів продукування та розповсюдження інформації в ЗМІ, адаптації медіаконтенту для цільової аудиторії, вміння оцінювати медіаконтент з урахуванням різних критеріїв, а також щодо можливості сформулювати в учнів відповідні знання та вміння, необхідні для участі в публічних дебатах за допомогою ЗМІ та інтерпретації медіаповідомлень. Порівняння результатів самооцінювання вчителями особистісної і педагогічної МІГ за кожним із її компонентів (табл. 2) відображено на рис. 1.

Таблиця 2.

Компоненти особистісної та педагогічної МІГ учителів

№	КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТІСНОЇ МІГ УЧИТЕЛІВ	КОМПОНЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МІГ УЧИТЕЛІВ
1	Я можу використовувати медіапристрої в технічному сенсі (наприклад, комп'ютер, проектор, планшети, смартфон, інтерактивну дошку)	Я можу навчити учнів використовувати медіапристрої в технічному сенсі (наприклад, комп'ютер, проектор, планшети, смартфон, інтерактивну дошку)
2	Я можу робити свідомий вибір необхідних для роботи медіапристроїв за їх функціями (наприклад, комп'ютер, смартфон або планшет, переміщатися за гіперпосиланнями).	Я можу навчити учнів робити свідомий вибір необхідних для роботи медіапристроїв за їх функціями (наприклад, комп'ютер, смартфон або планшет, переміщатися за гіперпосиланнями).
3	Я можу цілеспрямовано використовувати різні джерела інформації та медіапристрої (наприклад, шукати інформацію за допомогою веб-сайтів, соціальних мереж, Інтернету)	Я можу навчити учнів цілеспрямовано використовувати різні джерела інформації та медіапристрої (наприклад, шукати інформацію за допомогою веб-сайтів, соціальних мереж, Інтернету)

№	КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТІСНОЇ МІГ УЧИТЕЛІВ	КОМПОНЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МІГ УЧИТЕЛІВ
4	Я знаю, що засоби масової інформації представляють інформацію вибірково і знаю, як інтерпретувати медіаповідомлення (наприклад, прихована, правдива або спотворена інформація, структура тексту/статті/фільму/відео/...).	Я можу сформулювати в учнів уявлення про те, що засоби масової інформації представляють інформацію вибірково і вміння інтерпретувати медіаповідомлення (наприклад, прихована, правдива або спотворена інформація, структура тексту/статті/фільму/відео/...).
5	Я знаю, як працює виробництво та розповсюдження ЗМІ (наприклад, від джерела до статті, фільтрація новин, зв'язок політики, ЗМІ та демократії).	Я можу сформулювати в учнів знання, як працює виробництво та розповсюдження ЗМІ (наприклад, від джерела до статті, фільтрація новин, зв'язок політики, ЗМІ та демократії).
6	Я знаю, як медіаконтент адаптований для цільової аудиторії (наприклад, можливості вибору, персоналізована пропозиція в режимі онлайн за допомогою файлів cookie, газет/телеканалів/веб-сайтів та їх цільової аудиторії).	Я можу сформулювати в учнів знання про адаптованість медіаконтенту для цільової аудиторії.
7	Я можу оцінювати медіаконтент з урахуванням різних критеріїв (наприклад, достовірність інформації, порівняння інформації, оцінка естетичних аспектів).	Я можу навчити учнів оцінювати медіаконтент з урахуванням різних критеріїв (наприклад, достовірність інформації, порівняння інформації, оцінка естетичних аспектів).
8	Мені відомо про вплив засобів масової інформації (наприклад, вплив на поведінку покупців, небажані наслідки, такі як ненависть або залежність).	Я можу сформулювати в учнів знання про вплив засобів масової інформації (наприклад, вплив на поведінку покупців, небажані наслідки, такі як ненависть або залежність).
9	Я усвідомлю свою поведінку в засобах масової інформації (наприклад, авторське право, незаконне завантаження, небезпечна поведінка медіа).	Я можу навчити учнів свідомій поведінці в засобах масової інформації (авторське право, незаконне завантаження, небезпечна поведінка медіа).
10	Я можу створювати медіаконтент (наприклад, писати статтю, створювати фото- або відеодокумент, створювати блог).	Я можу навчити учнів створювати медіаконтент (наприклад, писати статтю, створювати фото- або відеодокумент, створювати блог).
11	Я можу спілкуватися допомогою медіа (наприклад, структурувати та адаптувати презентацію, публікувати медіаконтент за допомогою відповідного каналу, такого як блоги, каталоги, YouTube).	Я можу навчити учнів спілкуватися допомогою медіа (наприклад, структурувати та адаптувати презентацію, публікувати медіаконтент за допомогою відповідного каналу, такого як блоги, каталоги, YouTube).
12	Я можу брати участь у публічних дебатах через засоби масової інформації (наприклад, виявляти прихильність за допомогою (соціальних) медіа, звертатися до організацій електронною поштою, реакції читачів або соціальних медіа).	Я можу навчити учнів брати участь у публічних дебатах через засоби масової інформації (наприклад, виявляти прихильність за допомогою (соціальних) медіа, звертатися до організацій електронною поштою, реакції читачів або соціальних медіа).

Як бачимо, вчителі оцінюють особистісну МІГ за кожним компонентом вище, ніж педагогічну МІГ. Оцінки майже збігаються лише за знання про виробництво і розповсюдження ЗМІ та вміння критично оцінювати медіаконтент. Це може свідчити про сприймання педагогами цих знань і вміння як наскрізних в діяльнісному полі медіаінформаційної грамотності.

З метою визначення моделі МІГ педагогів ми здійснили кластерний аналіз результатів опитування, що дало змогу об'єднати компоненти МІГ у значущі групи (рис. 2).

За результатами кластерного аналізу, у структурі МІГ можна виокремити 3 значущі групи її компонентів: основні, пов'язані між собою та спрямовані на оперування інформацією (вимір «діяльність») – «Створення, поширення та обмін медіаконтентом»; «Критичне сприймання та аналіз медіаконтенту»; додаткова, яка опосередковує дві основні (вимір «засоби діяльності») –

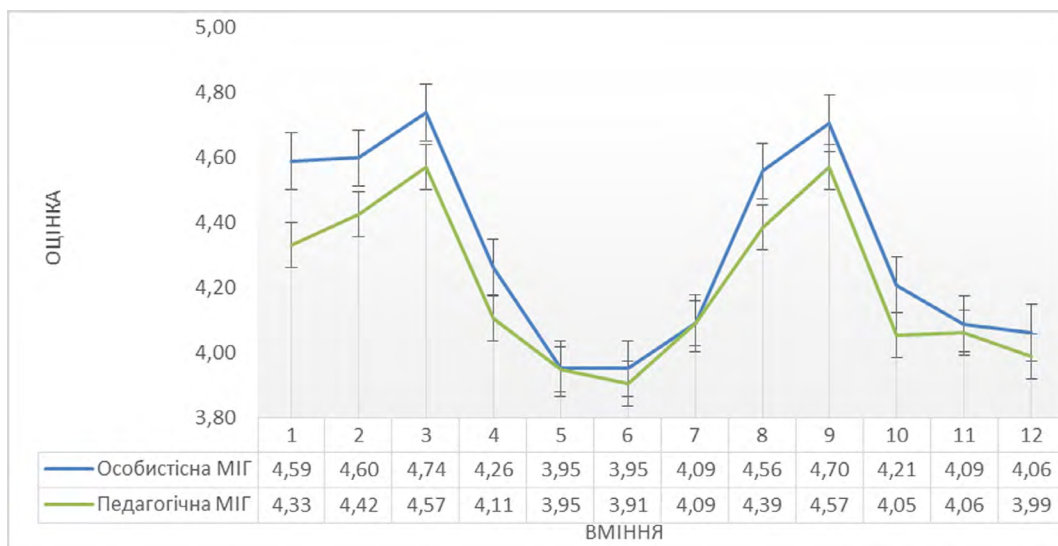


Рис. 1. Результати оцінювання педагогами компонентів МІГ

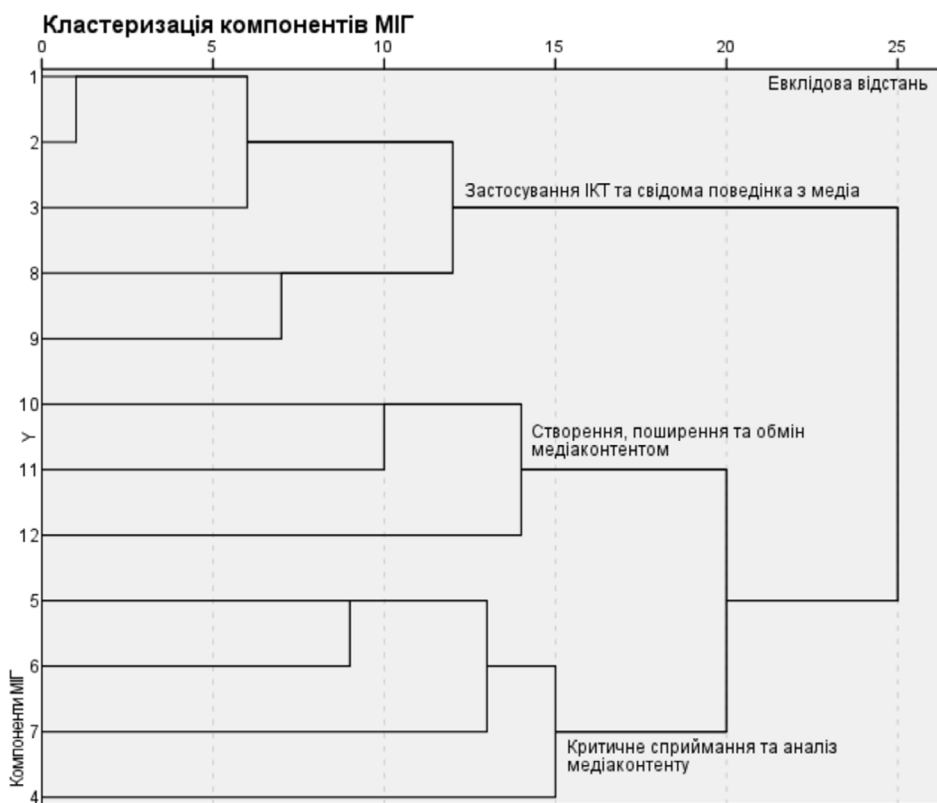


Рис. 2. Модель МІГ за значущими групами її компонентів

«Застосування ІКТ та свідоме поведінка з медіа». Значущість виокремлених груп перевірено за допомогою факторного аналізу (за методом Varimax з нормалізацією Кайзера), у результаті якого виокремлено 3 фактори, які здебільшого повторюють групи, виокремлені за допомогою кластерного аналізу (табл. 4).

Таблиця 4.

Результати факторного аналізу

Компоненти МІГ		Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
1	Використання медіапристроїв у технічному сенсі	,024	,114	,835
2	Свідомий вибір необхідних для роботи медіапристроїв за їх функціями	,192	,131	,845
3	Цілеспрямоване використання різних джерел інформації та медіапристроїв	,250	,108	,609
4	Знання про представлення ЗМІ інформації вибіркоким чином і можливість інтерпретувати медіаповідомлення	,749	,078	,155
5	Знання про виробництво та розповсюдження ЗМІ	,818	,179	,081
6	Знання про адаптованість медіаконтенту для цільової аудиторії	,738	,210	,134
7	Оцінювання медіаконтенту з урахуванням різних критеріїв	,652	,258	,145
8	Знання про вплив засобів масової інформації	,558	,319	,074
9	Усвідомлення власної поведінки в засобах масової інформації	,589	,203	,183
10	Створення медіаконтенту	,194	,797	,167
11	Спілкування за допомогою медіа	,288	,791	,169
12	Участь у публічних дебатах через засоби масової інформації	,268	,791	,071
Загальна дисперсія		3,151	2,221	1,950
Доля загальної дисперсії		26,258	18,505	16,254

Доля загальної дисперсії кожного з факторів дає змогу визначити їх значущість. Відповідно до результатів факторного аналізу найбільш значущою групою компонентів МІГ є «Критичне сприймання та аналіз медіаконтенту» (загальна дисперсія 26%), друга за значущістю група компонентів – «Створення, поширення та обмін медіаконтентом» (18,5%), третя – «Застосування ІКТ та свідоме поведінка з медіа» (16%)

Відповідно до визначеної структури за результатами опитування ми побудували узагальнену модель МІГ учителів (рис. 3). Модель дає змогу зробити висновки про те, розвитку яких навичок потребують педагоги, на їхню думку, найбільше (група навичок, пов'язаних із критичним сприйманням та аналізом медіаконтенту).

Аналіз результатів опитування за приналежністю вчителів до навчального закладу освіти за типом населеного пункту (сільський – міський) показав, що середні значення за окремими компонентами МІГ (по вертикалі) статистично не відрізняються ($p=0,169866159 > 0,05$) (табл. 5).

Водночас аналіз результатів по горизонталі (відповідно індивідуальних суджень вчителів) показав, що вчителі сільських шкіл оцінюють свою МІГ в кожному разі (за виокремленими групами компонентів) меншими балами, ніж вчителі міських шкіл (рис. 4). У цьому разі різниця в оцінках двох вибірок учителів (сільські і міські школи) є статистично значущою ($p=0,029033754 > 0,05$, коеф. Дельта Гласса = 0,27618, effect size середній) (табл. 6).

Аналіз результатів опитування педагогів за приналежністю їх до освітніх галузей (мовно-літературної, природничої і математичної) показав, що відмінності в їхніх оцінках є статистично незначущими як за горизонталлю ($p=0,260 > 0,05$), так і за вертикаллю ($p=0,489 > 0,05$). Це означає, що оцінки вчителів не залежать від галузі, в якій вони працюють, і можуть бути узагальнені.

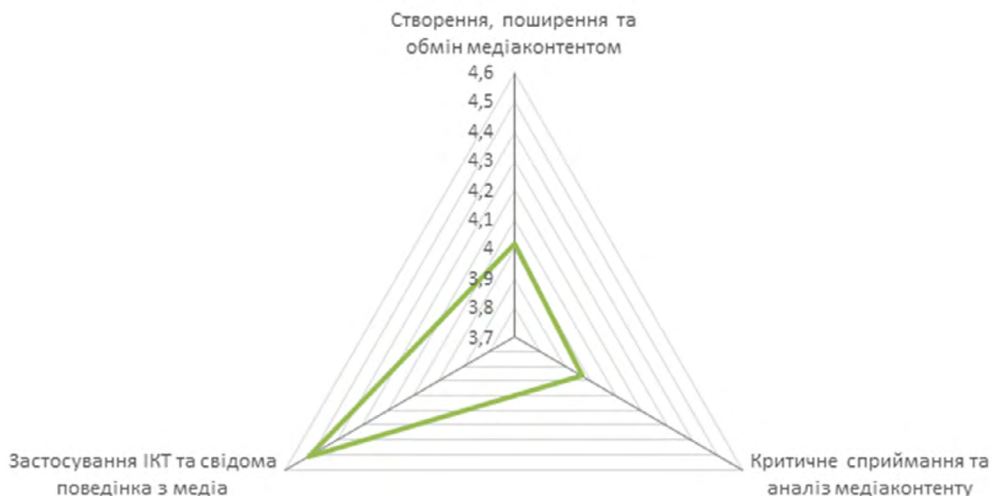


Рис. 3. Узагальнена модель МІГ вчителів за результатами опитування

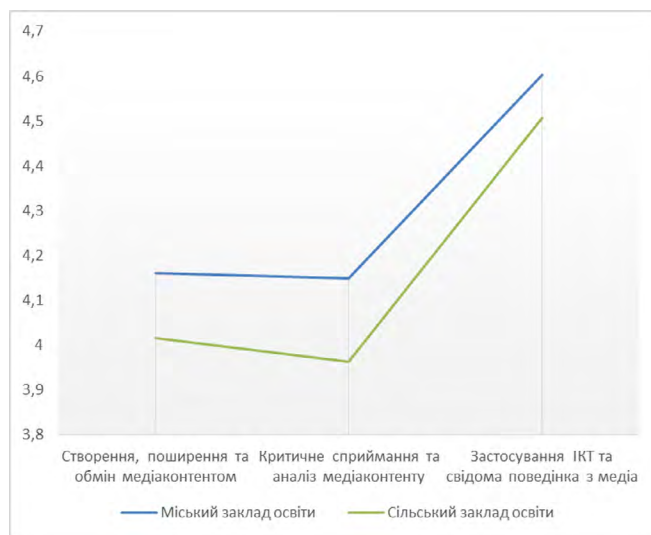


Рис. 4. Розподіл індивідуальних оцінок вчителів за приналежністю до закладів освіти за типом населеного пункту

Таблиця 5.

Дисперсійний аналіз результатів по вертикалі

Джерело варіації	SS	df	MS	F	P-значення	F критичне
Між групами	0,11363124	1	0,113631	2,014015	0,169866159	4,300949502
Всередині груп	1,24124562	22	0,05642			
Загалом	1,35487686	23				

Таблиця 6.

Дисперсійний аналіз результатів по горизонталі

Джерело варіації	SS	df	MS	F	P-Значення	F критичне
Між групами	0,987896127	1	0,987896	4,81469577	0,029033754	3,87464541
Всередині груп	57,86174687	282	0,205183			
Загалом	58,849643	283				

Висвітлені результати набувають особливого значення за умови розгляду їх у порівнянні з рангом кожного з компонентів, визначеним за узагальненими оцінками респондентів (табл. 7).

Таблиця 7.

Ранжування узагальнених результатів опитування

Компоненти МІГ	М	Ранг
Я можу цілеспрямовано використовувати різні джерела інформації та медіапристрої	4,74	1
Я усвідомлюю свою поведінку в засобах масової інформації	4,70	2
Я можу робити свідомий вибір необхідних для роботи медіапристроїв за їх функціями	4,60	3
Я можу використовувати медіапристрої в технічному сенсі	4,59	4
Мені відомо про вплив засобів масової інформації	4,56	5
Я знаю, як інтерпретувати медіаповідомлення	4,26	6
Я можу створювати медіаконтент	4,21	7
Я можу оцінювати медіаконтент з урахуванням різних критеріїв	4,09	8
Я можу спілкуватися допомогою медіа	4,09	9
Я можу брати участь у публічних дебатах через засоби масової інформації	4,06	10
Я знаю, як працює виробництво та розповсюдження ЗМІ	3,95	11
Я знаю, як медіаконтент адаптований для цільової аудиторії	3,95	11

Висновки та перспективи подальших досліджень. Опитувальник, використовуваний в дослідженні, є цілком придатним для самооцінювання МІГ вчителів в рамках внутрішньо-шкільного оцінювання якості освіти.

Результати самооцінювання вчителів дають змогу проаналізувати зібрані відомості щодо їхніх особистісних суджень щодо рівня розвитку в них як окремих компонентів МІГ, так і значущих груп компонентів (критичне сприймання та аналіз медіаконтенту, створення, поширення та обмін медіаконтентом, застосування ІКТ та свідоме поведінка з медіа) у структурі особистісних навичок та професійної компетентності; побудувати модель МІГ учителів навчального закладу та визначити напрями роботи з підвищення професійного рівня педагогічного колективу (зокрема, виокремити ті з компонентів МІГ, які потребують розвитку та вдосконалення).

За результатами апробаційно-розвідувального дослідження виявлено загальні тенденції в оцінках вчителями своєї МІГ. На думку педагогів, уваги потребують компоненти МІГ, спрямовані на критичний аналіз медіа, створення і поширення медіаповідомлень. Оскільки ці компоненти є сьогодні критично важливими як для вчителів, так і для учнів (оскільки є складниками наскрізних умінь), а також зважаючи на те, що найвищими балами вчителі оцінюють групу компонентів, пов'язану зі застосуванням ІКТ, одним із напрямів розвитку (вдосконалення) МІГ учителів може бути розкриття потенціалу смартфонів як засобів навчання, які можуть використовуватись для активної когнітивно-творчої діяльності учнів (як авторів/співавторів медіатекстів), а не лише інструментів пошуку інформації та надсилання повідомлень (Жук & Гривко, 2023).

Запропонована анкета дає змогу також проводити порівняльний аналіз суджень вчителів за різними факторами (наприклад, за галузями освіти, в предметному полі яких працюють педагоги, за стажем реципієнтів, статтю та ін.). Однак це можливо лише в разі одночасного застосування контекстної анкети (з запитаннями щодо додаткових відомостей, необхідних для групування відповідних вибірок). За нашим дослідженням ми з'ясували, що оцінки вчителів, які працюють у міських та сільських школах, статистично не відрізняються і збігаються на рівні рейтингу середніх, водночас горизонтальний аналіз індивідуальних суджень показав, що вчителі сільських шкіл оцінюють свою МІГ більш критично.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на пошук (розроблення) та апробацію додаткових опитувальників, які могли б елімінувати можливий ефект соціального очікування та упередження мовчазної згоди, що можуть впливати на результати самооцінювання (зокрема їх завищення).

Використані джерела

- Жук, Ю. О., & Гривко, А. В. (2023). Вивчення особистісних уявлень учнів 8–9 класів про можливість використання смартфонів для формування та розвитку наскрізних умінь. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 94(2), 1–18. <https://doi.org/10.33407/itlt.v94i2.5100>
- КМУ. Постанова № 898 від 30.09.2020. Державний стандарт базової середньої освіти. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standativ-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
- Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (2016). Київ, 16 с.
- Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти. Наказ МОН України № 1480 від 30 листопада 2020 року. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-z-pitan-formuvannya-vnutrishnoyi-sistemi-zabezpechennya-yakosti-osviti-u-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti>
- Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладів загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: Наказ Міністерства розвитку, економіки, торгівлі та сільського господарства України № 2736 від 23.12.2020. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>
- Celot, P. (2015). Assessing media literacy levels and the European Commission Pilot initiative. EAVI Brussels.
- Fraillon, J. et al. (2020). Preparing for Life in a Digital World: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38781-5>
- Grizzle, A., & Wilson, C. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- Hobbs, R. (2010). Digital and Media Literacy: A Plan of Action A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy. The Aspen Institute Communications and Society Program, Washington, D.C.: The Aspen Institute.
- Hobbs, R. (2017). Measuring the digital and media literacy competencies of children and teens. In Fran C. Blumberg and Patricia J. Brooks (Eds.), *Cognitive Development in Digital Contexts* (pp. 253–274). London: Academic Press
- McDougall, J., Zezulkova, M., van Driel, B., Sternadel, D. (2018). Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education, *NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union*. doi: 10.2766/613204.
- Miège, B. (2017). Sur quelques apports récents de la recherche à la connaissance de l'information [On some recent research contributions to information knowledge]. *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*, 18(1), 51–59. <https://lesenjeux.univ-grenoble-alpes.fr/2017/varia/04-surquelques-apports-recents-de-la-recherche-a-la-connaissance-delinformation/>
- Peculiauskienė, P., Tamoliune, G., & Trepule, E. (2022). Exploring the roles of information search and information evaluation literacy and pre-service teachers' ICT self-efficacy in teaching. *International journal of educational technology in higher education*, 19(1), 33. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00339-5>

- Pereira, S., & Moura, P. (2022). Assessing Media Literacy Competences: Reflections and Recommendations from a Quantitative Study. *Journal of Media Literacy Education Pre-Prints*. Retrieved from <https://digitalcommons.uri.edu/jmle-preprints/30>
- Porat, E., Blau, I., Barak, A. (2018) Measuring digital literacies: Junior high-school students' perceived competencies versus actual performance, *Computers & Education*, 126. 23–36. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.030>
- Schilder, E., & Redmond, T. (2019). Measuring Media Literacy Inquiry in Higher Education: Innovation in Assessment. *Journal of Media Literacy Education*, 11(2), 95–121. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-2-6>;
- Schilder, E., Lockee, B. & Saxon., D. (2016). The Challenges of Assessing Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 8(1), 32–48
- Simons, M., Meeus, W. & T'Sas, J. (2017). Measuring Media Literacy for Media Education: Development of a Questionnaire for Teachers' Competencies. *Journal of Media Literacy Education*, 9(1), 99–115

References

- Zhuk, Yu. O., & Gry`vko, A. V. (2023). Vy`vchennya osoby`stisny`x uyavlen` uchniv 8–9 klasiv pro mozhly`vist` vy`kory`stannya smartfoniv dlya formuvannya ta rozvy`tku naskrizny`x umin`. Informacijni tehnologiyi i zasoby`navchannya, 94(2), 1–18. <https://doi.org/10.33407/itd.v94i2.5100> (in Ukrainian).
- KMU. Postanova #898 vid 30.09.2020. Derzhavny`j standart bazovoyi seredn`oyi osvity`. [Elektronny`j resurs]. Dostupno: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standativ-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (in Ukrainian).
- Konceptiya vprovadzhennya mediaosvity` v Ukraini (2016). Ky`yiv, 16 s. (in Ukrainian).
- Metody`chni rekomendaciyi z py`tan` formuvannya vnutrishn`oyi sy`stemy` zabezpechennya yakosti osvity` u zakladax zagal`noyi seredn`oyi osvity`. Nakaz MON Ukrainy` #1480 vid 30 ly`stopaa 2020 roku. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-z-pitan-formuvannya-vnutrishnoyi-sistemi-zabezpechennya-yakosti-osviti-u-zakladax-zagalnoyi-serednoyi-osviti> (in Ukrainian).
- Profesijny`j standart za profesiyamy` «Vchy`tel` pochatkovy`x klasiv zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity`», «Vchy`tel` zakladu zagal`noyi seredn`oyi osvity`», «Vchy`tel` z pochatkovoyi osvity` (z dy`plomom molodshogo specialista)»: Nakaz Ministerstva rozvy`tku, ekonomiky`, torgivli ta sil`s`kogo gospodarstva Ukrainy` #2736 vid 23.12.2020. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandativ> (in Ukrainian).
- Celot, P. (2015). Assessing media literacy levels and the European Commission Pilot initiative. EAVI Brussels. (in English).
- Fraillon, J. et al. (2020). Preparing for Life in a Digital World: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38781-5> (in English).
- Grizzle, A., & Wilson, C. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (in English).
- Hobbs, R. (2010). Digital and Media Literacy: A Plan of Action A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy. The Aspen Institute Communications and Society Program, Washington, D.C.: The Aspen Institute. (in English).
- Hobbs, R. (2017). Measuring the digital and media literacy competencies of children and teens. In Fran C. Blumberg and Patricia J. Brooks (Eds.), *Cognitive Development in Digital Contexts* (pp. 253–274). London: Academic Press. (in English).
- McDougall, J., Zezulcova, M., van Driel, B., Sternadel, D. (2018). 'Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education', NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2766/613204 (in English).
- Miège, B. (2017). Sur quelques apports récents de la recherche à la connaissance de l'information [On some recent research contributions to information knowledge]. *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*, 18(1), 51–59. <https://lesenjeux.univ-grenoble-alpes.fr/2017/varia/04-surquelques-apports-recents-de-la-recherche-a-la-connaissance-delinformation/> (in English).
- Peciuliauskienė, P., Tamoliune, G., & Trepule, E. (2022). Exploring the roles of information search and information evaluation literacy and pre-service teachers' ICT self-efficacy in teaching. *International journal of educational technology in higher education*, 19(1), 33. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00339-5> (in English).

- Pereira, S., & Moura, P. (2022). Assessing Media Literacy Competences: Reflections and Recommendations from a Quantitative Study. *Journal of Media Literacy Education Pre-Prints*. Retrieved from <https://digitalcommons.uri.edu/jmle-preprints/30> (in English).
- Porat, E., Blau, I., Barak, A. (2018) Measuring digital literacies: Junior high-school students' perceived competencies versus actual performance. *Computers & Education*, 126. 23–36. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.030> (in English).
- Schilder, E., & Redmond, T. (2019). Measuring Media Literacy Inquiry in Higher Education: Innovation in Assessment. *Journal of Media Literacy Education*, 11(2), 95–121. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-2-6>. (in English).
- Schilder, E., Lockee, B. & Saxon., D. (2016). The Challenges of Assessing Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education* 8(1), 32–48. (in English).
- Simons, M., Meeus, W. & T'Sas, J. (2017). Measuring Media Literacy for Media Education: Development of a Questionnaire for Teachers' Competencies. *Journal of Media Literacy Education*, 9(1), 99–115. (in English).

Antonina Hryvko, PhD in Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow, Senior Researcher at the Department of Monitoring and Assessment of Education Quality, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: theory and methodology of learning outcomes assessment, monitoring the quality of education, test assessment technologies, media and information literacy. Author of more than 55 scientific and methodological works.

STUDY ON TEACHERS' PERCEPTIONS OF THEIR OWN MEDIA AND INFORMATION LITERACY

Abstract. The article actualizes the problem of teachers' media and information literacy (MIL). The necessity of assessing teachers' MFL within the internal system of quality assurance in general secondary education and the search (development) of an appropriate tool is theoretically substantiated. Various scientific approaches to defining the definition framework and structural concept of MIL are considered.

The results of testing a two-dimensional questionnaire (personal and professional dimensions) for self-assessment of teachers' MIL are proposed for further development of recommendations for possible improvement and its use in the system of internal control of general secondary education institutions.

In the example of an exploratory study involving 349 teachers of general secondary education institutions, the suitability of the questionnaire for self-assessment of teachers' MIL within the framework of intra-school assessment of the quality of education is determined. The possibilities for analyzing and interpreting the results of the survey are shown. The use of a two-dimensional questionnaire made it possible to compare teachers' assessment of their own personal and pedagogical MIL, to identify significant groups of teachers' MIL components (according to the recipients' perceptions) based on the results of cluster and factor analysis, to build a model of MIL relevant to the study sample (which made it possible to identify the knowledge and skills that require the most attention/development in its structure). The article shows the possibility of comparing the results of self-assessment of teachers' MIL grouped by different characteristics, for example, by belonging to educational institutions by type of settlement, by specialization – belonging to a particular educational field.

The study revealed general trends in the development of teachers' MIL, in particular, the need for teachers to improve certain skills in its structure. Further research can be aimed at identifying and methodologically substantiating measures to meet them.

Keywords: media and information literacy; teachers; self-assessment.



Зоя Шарлович – кандидат педагогічних наук, ад'юнкт, спеціаліст відділу профорієнтації та міжнародної співпраці Міжнародної Академії Прикладних Наук в Ломжі, Республіка Польща; докторантка Житомирського державного університету імені Івана Франка, Україна.

Коло наукових інтересів: розвиток професійної майстерності спеціалістів медсестринства у післядипломній освіті, освіта до-рослих, безперервний професійний розвиток.

✉ zoia.sharlovych@wsa.edu.pl

id <https://orcid.org/0000-0001-8115-9838>

УДК 378.046.4

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-93-100>

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СПЕЦІАЛІСТІВ МЕДСЕСТРИНСТВА ЧЕРЕЗ ОРГАНІЗАЦІЮ ПІСЛЯДИПЛОМНОГО ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ

*«Я зроблю все, що в моїх силах, щоб підтри-
мувати і підвищувати рівень моєї професії»*

Ф. Найтінгейл «Клятва» [1].

Анотація. Організація освітнього процесу післядипломної підготовки спеціалістів медсестринства здійснюється на підставі законодавчих актів, нормативних документів і спрямована на виконання навчальних планів і навчальних програм відповідно до циклів спеціалізації і удосконалення. Для досягнення навчальних цілей, необхідним є використання сучасних організаційних підходів, новітніх освітніх і цифрових технологій, що забезпечить потреби слухачів в оновленні, отриманні нових знань; формуванні практичних умінь, оволодінні навичками, формуванні загальних і професійних компетенцій, які б відповідали міжнародним медсестринським стандартам і протоколам. Тісна співпраця закладів післядипломної медичної освіти і закладів практичної охорони здоров'я забезпечує можливість досягнення потреби суміжних галузей у безперервному навчанні спеціалістів медсестринства та розвитку їх професійної майстерності.

Зазначено, що для досягнення мети щодо розвитку професійної майстерності спеціалістів медсестринства необхідно опиратися на законодавчу і нормативну базу, яка регулює діяльність у сфері післядипломної освіти. Водночас у закладах медичної освіти та їх структурних підрозділах, які надають післядипломні послуги, необхідно вивчати попит закладів практичної охорони здоров'я; швидко реагувати, постійно оновлювати і доповнювати навчальні плани і навчальні програми, відповідно до вимог часу та інтенсивних змін і розвитку медицини; удосконалювати практичну складову на доклінічному етапі з розгортанням сучасних, добре обладнаних доклінічних симуляційних кабінетів і центрів; залучати до викладання фахівців, які мають досвід практичної роботи на медсестринських посадах в закладах практичної охорони здоров'я.

Ефективна організації післядипломного навчання спеціалістів медсестринства, створення інноваційного освітнього простору, спрямування на пошук продуктивних форм, методів і засобів організації безперервної професійної освіти, сприятиме розвитку професійної майстерності спеціалістів медсестринства.

Ключові слова: післядипломна освіта, спеціалісти медсестринства, заклади фахової передвищої і вищої освіти, безперервна професійна підготовка, організація освітнього процесу, розвиток професійної майстерності.

Постановка проблеми В Україні надається особлива увага пріоритетності всіх рівнів професійної освіти і системи охорони здоров'я, високоякісної підготовки кадрового потенціалу, адже соціально-економічне благополуччя спільноти, її індивідуальне і популяційне здоров'я залежить, певною мірою, від якості надання медичної (медсестринської) допомоги. Для суспільного розвитку кожної країни важливим є збереження генофонду, наявність достатньої кількості людських ресурсів, подовження тривалості життя і професійної діяльності. Однією з умов для забезпечення перелічених запитів населення є покращення медичної (медсестринської) допомоги, широкого впровадження здорового способу життя, безперервний професійний розвиток медичних працівників, здатних надавати високоякісну медичну допомогу і здійснювати різноманітні профілактичні заходи за для збереження здоров'я та забезпечення якості життя населення. Все це можливе за умови тісної співпраці між замовниками і структурними підрозділами фахової передвищої і вищої освіти, які надають освітні послуги з післядипломної освіти. З цією метою необхідно об'єднати зусилля педагогічної і медичної галузей у створенні всіх передумов післядипломної підготовки, безперервного професійного розвитку медичних кадрів для системи практичної охорони здоров'я, які б мали перспективи розвитку професійної майстерності впродовж практичної діяльності та могли якісно надавати медичні (медсестринські) послуги населенню.

Аналіз останніх досліджень. Дослідники, науковці, науково-педагогічні працівники закладів освіти і охорони здоров'я постійно працюють над питанням реформування післядипломної медичної освіти. Серед зарубіжних дослідників, які працюють над вдосконаленням сестринської справи, безперервного професійного розвитку медсестер варто відзначити М. Viljoen, I. Coetzee, T. Heyns (2022).

Ma'en Zaid Abu-Qamar, Caroline Vafeas, Beverley Ewens, Manonita Ghosh, Deborah Sundin (2020) здійснили аналіз впливу післядипломної освіти спеціалістів медсестринства на результати роботи медичних сестер і пацієнтів в процесі систематичного огляду. Культурну компетентність досліджують D. Zarzyck, A. Chrzan-Rodak, J. Bąk, B. Niedorys-Karczmarczyk, B. Ślusarska (2020). М. Machul, B. Dobrowolska (2023) описали роль здібностей до піклування і компетентності у сфері духовної опіки в палативній медицині серед польських медсестер.

Як здійснювати підготовку медичних кадрів, упроваджувати сучасні інноваційні педагогічні технології, розробляти протоколи і стандарти з медсестринської допомоги і догляду за хворими пацієнтами; формувати компетенції і розвивати професійну майстерність, – питання, які не втрачають свою актуальність. Так, С. Гордійчук (2016) працює над створенням стандартів нового покоління щодо якості медичної освіти; М. Головчак і Н. Дуб (2022) досліджують перспективи реалізації в Україні міжнародної практики у підготовці медичних сестер за дуальною системою освіти; Т. Закусилова (2016) зосередилася над дослідженням педагогічних умов формування професіоналізму медичних сестер; З. Шарлович (2023) досліджує розвиток професійної майстерності спеціалістів медсестринства у післядипломній освіті через інтерактивні форми самоосвіти, безперервного особистісного і професійного післядипломного удосконалення, залежності впливу професіоналізму науково-педагогічних і педагогічних працівників на розвиток професійної майстерності спеціалістів медсестринства у післядипломній освіті (Шарлович, 2023а, Шарлович, 2023б).

У проєкті Стратегії розвитку системи охорони здоров'я України до 2030 року (2022) звертається увага на покращення системи підготовки медичних працівників за міжнародними стандартами; диференціацію діяльності спеціалістів медсестринства, збільшення їх практичної підготовки, створення умов для їх професійного розвитку. Серед ключових завдань, виписаних в п. 5.5. Кадрові ресурси системи охорони здоров'я (КРОЗ), є пропагування серед спеціалістів медсестринства безперервного професійного розвитку, «розширення кваліфікаційних вимог до медичних сестер / братів», забезпечення доступу до університетських клінік і симуляційних центрів для здобуття і доведення до автоматизму практичних навичок (Стратегія, 2022).

Мета і завдання статті. Проаналізувати законодавчу і нормативну базу щодо організації післядипломного освітнього процесу та окреслити її роль і значення в розвитку професійної майстерності спеціалістів медсестринства.

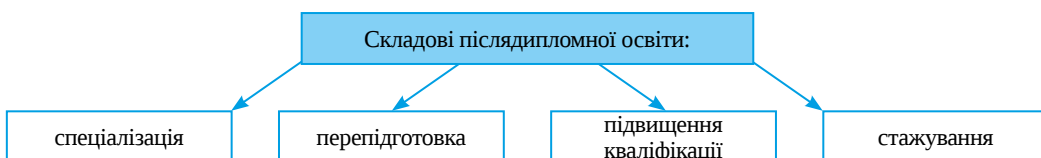
Основні методи дослідження. Для досягнення поставленої мети у статті було використано теоретичні методи: аналіз, порівняння, співставлення, узагальнення, синтез.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для успішної і продуктивної діяльності будь-якої галузі необхідні добре підготовлені, високоосвідчені працівники, які можуть і будуть якісно і в повній мірі виконувати завдання згідно посадових обов'язків. Особлива увага зосереджена на медичних працівниках, адже вони надають лікарські і медсестринські послуги, спрямовані на відновлення, збереження та покращення здоров'я населення. Кожна людина, звертаючись до закладу охорони здоров'я, має надію, що її лікує, обслуговує, доглядає, нею опікується фахівець з високим рівнем професійної підготовки; що медичний працівник має знання, уміння, навички, компетенції, які відповідають кваліфікаційній характеристиці спеціальності та займаній посаді. Саме тому так важливо підвищувати і підтримувати свій професійний рівень, адже пацієнти ввіряють медичним працівникам найдорожче, – своє життя і здоров'я.

Відповідно до ст. 60. Закону України «Про вищу освіту» встановлено, що заклади вищої освіти повинні «проводити наукову, науково-технічну, інноваційну та / або методичну діяльність, забезпечувати організацію освітнього процесу і здобуття особами вищої освіти, післядипломної освіти з урахуванням їхніх покликань, інтересів і здібностей», а також визначено, що післядипломна освіта це «спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду» (Закон України, 2014). У закладах фахової передвищої освіти також передбачені підрозділи з післядипломної освіти та освіти впродовж життя, а до осіб, які навчаються у ЗФПВО, належать і слухачі, які «отримують освітні послуги післядипломної освіти, безперервного професійного розвитку, зокрема за програмами освіти дорослих» (Закон України, 2019).

Освіта дорослих передбачає післядипломну, професійне навчання дипломованих спеціалістів, курси підвищення кваліфікації і / або перепідготовки, безперервний професійний розвиток, тощо (Закон України, 2017). Кожна особа може самостійно визначатися, відповідно до своїх інтересів, бачення і потреб, у якому закладі, у який спосіб і як саме здобувати освіту в дорослому віці.

Якраз післядипломна освіта і є інтересом нашого дослідження щодо розвитку через неї професійної майстерності медсестер. Основні складові післядипломної освіти представлено на рис. 1 (Закон України, 2017).



Джерело: п. 6. ст. 18. Освіта дорослих Закону України Про освіту, 2017.

Рис. 1. Складові післядипломної освіти.

Що стосується післядипломної освіти у сфері охорони здоров'я, то до неї належать також інтернатура і лікарська резидентура, але ця норма стосується тільки лікарських спеціальностей і не застосовується до спеціалістів медсестринства.

Безперервним професійним розвитком працівників сфери охорони здоров'я є «безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей працівників сфери охорони здоров'я, що дає їм змогу підтримувати або підвищувати рівень професійної діяльності відповідно до потреб сфери охорони здоров'я» (Постанова Кабінету Міністрів, 2021).

Необхідність безперервної освіти медичних працівників – це не тільки право, але і обов'язок кожного медичного працівника, що підтверджує МОЗ України. Так, згідно ст. 77. Закону України «Основи законодавства України про охорону здоров'я» (1993), кожен медичний працівник має право на підвищення кваліфікації, здійснення перепідготовки не рідше одного разу на п'ять років у відповідних закладах та установах післядипломної освіти, а відповідно пп. 1 п. 1 ст. 78 встановлено, що постійне підвищення рівня професійних знань та майстерності є професійним обов'язком медичних працівників (Закон України, 1993). Постійне професійне удосконалення вбереже медичних працівників від непрофесійних дій, неналежного виконання ними своїх професійних обов'язків, недопущення професійних помилок, за що навіть передбачена кримінальна відповідальність (2001) ст. 140 КК України (Кримінальний кодекс, 2001).

Результати підвищення кваліфікації (спеціалізації, тематичного удосконалення) в закладах (підрозділах) підвищення кваліфікації враховуються під час проведення атестації (Наказ МОЗ, 2007). І хоча на час воєнного стану атестація спеціалістів медсестринства призупинена (Наказ МОЗ, 2022), проте вона не єдиний мотиваційний аргумент для власного професійного зростання.

Провайдери освітніх послуг повинні постійно створювати таке овітне середовище, в якому б не було жодних бар'єрів і перешкод для здобуття післядипломної освіти. Слухачам мають бути забезпечені рівні можливості для підвищення кваліфікації та опанування додаткових компетентностей. На жаль, післядипломна та неформальна освіта можуть бути недоступними через фінансову складову, де слухачі повинні самостійно оплачувати за послугу післядипломної освіти (Розпорядження МОЗ, 2021).

Важливим є використання цифрових технологій в освітньому процесі. Про ефективність їх застосування у закладах вищої освіти підтверджують результати дослідження З. Шарлович, Л. Вільчинської, С. Данилюка, Б. Губи і Г. Задільської (2023), що сприятиме розвитку професійної майстерності. Беручи до уваги освітні особливості учасників освітнього процесу, потрібно створювати для них дистанційні форми здобуття освіти та застосовувати технології дистанційного навчання. Однак, такий підхід не завжди супроводжується паралельним навчанням цифровим навичкам, що може стати певною перешкодою при введенні цифрових технологій в освітній процес (Розпорядження МОЗ, 2021).

Донедавна вважалося, що медична сестра здійснює лише залежну від лікаря діяльність. Спеціаліст медсестринства сьогодні, окрім виконання призначень лікаря, проведення спостереження і догляду за пацієнтами, здійснює діагностичні і лікувальні втручання; призначає ліки і виписує рецепти, консультує і навчає пацієнтів та їх родин, асистує лікарю під час оперативних втручань і лікувальних маніпуляцій, тощо. Із початком підготовки медичних сестер рівня бакалавр і магістр, змінилися і їх кваліфікаційні характеристики, розширилося коло професійних обов'язків і повноважень, частина лікарських функцій теж перейшла до медичної сестри. Такий підхід прирівняв професійну підготовку спеціалістів медсестринства до європейських стандартів.

Як бачимо, спеціаліст медсестринства є кваліфікованим, самостійним працівником закладів практичної охорони здоров'я, який у професійній діяльності керується законодавчими актами, нормативними документами, медсестринськими протоколами і стандартами надання медсестринської допомоги. Здійснення медсестринського процесу вимагає високого рівня особистісних якостей; побудови діяльності на етико-деонтологічних і моральних принципах взаємовідносин; необхідних медичних знань, практичних умінь і навичок, загальних і професійних компетенцій; оволодіння до автоматизму маніпуляційною технікою.

Для того, щоб спеціаліст медсестринства відповідав сучасним вимогам до медсестринської спеціальності, потрібно наполегливо працювати над собою, бути в постійному пошуці новітньої наукової інформації щодо розвитку і впровадження медичних, медсестринських технологій, прагнути до особистісного і професійного зростання. Цьому мають сприяти заклади медичної освіти, яким необхідно удосконалювати систему післядипломної медичної освіти (Наказ МОЗ, 2022), диференційно підходити до змістового наповнення всіх форм безперервного професійного розвитку фахівців за ступенями і рівнями їх освіти.

Висновки. Розуміючи значущість медсестринської спеціальності, ролі медичної сестри в одужанні пацієнта, пропагуванні здорового способу життя, ми переконані, що надважливим завданням професійної освіти дорослих є розвиток професійної майстерності спеціалістів медсестринства у післядипломній освіті, що і стало предметом нашого дослідження та має перспективи подальших розвідок в обраному напрямі.

Проблема післядипломної освіти спеціалістів, як складова освіти дорослих, потребує особливої, пильної уваги усієї системи національної медсестринської освіти. Пріоритетне осмислення, узагальнення наукових досліджень; систематизація освітніх і навчальних концептів; розроблення педагогічних, методичних, дидактичних інструментів, спрямованих на формування когнітивних та некогнітивних освітніх здобутків слухачів, стане великим поштовхом для розвитку професійної майстерності спеціалістів медсестринства у післядипломній освіті, а їх реалізація є важливим перспективним кроком у подальших дослідженнях.

Використані джерела

- Всеосвіта. (2019). 12 травня – Міжнародний День медсестри. <https://vseosvita.ua/library/embed/01008caz-cbc8.doc.html>
- Головчак, М. І., Дуб, Н. Є. (2022). Дуальна освіта упідготовці медичних сестер: Міжнародна практика і перспективи реалізації в Україні. *Демократичне врядування*, 2 (30), 86–97. <https://doi.org/10.23939/dg2022.02.086> <https://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2023/jan/29801/verstkazdoi-88-99.pdf>
- Гордійчук, С. (2016). Створення стандартів нового покоління у забезпеченні якості медичної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 1–2, 121–126. http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2016_1-2_25
- Закон України (1993). Основи законодавства України про охорону здоров'я (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1993, №4, ст.19) Документ 2801-ХІІ, підстава– 3191-ІХ https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2801-12?find=1&text=%D0%BF%D1%96%D0%B4%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F+%D0%BA%D0%B2%D0%B0%23w1_1#Text
- Закон України (2017). Про освіту (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, №38–39, ст.380) https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?find=1&text=%D0%B2%D0%B8%D0%B4%D0%B8+%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B8+%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8%23w1_1
- Закон України (2019). Про фахову передвищу освіту (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2019, №30, ст.119) https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19?find=1&text=%D0%BF%D1%96%D1%81%D0%B%D1%8F%D0%B4%D0%B8%D0%BF%D0%BB#w1_1
- Закон України Про вищу освіту (2014). (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, №37–38, ст.2004) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
- Закусилова, Т. О. (2016). Педагогічні умови формування основ професіоналізму майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки. *Молодий вчений*, 7, 407–410. http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2016_7_98
- Кримінальний кодекс України. (2001). Стаття 140. Неналежне виконання професійних обов'язків медичним або фармацевтичним працівником. https://kodeksy.com.ua/kriminal_nij_kodeks_ukraini/statja-140.htm
- Наказ (2007) МОЗ України від 23.11.2007 №742 Про атестацію молодших спеціалістів з медичною освітою. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1368-07#Text>
- Наказ (2022) МОЗ України від 04.08.2022 №1415 Про особливості атестації працівників сфери охорони здоров'я та продовження терміну дії сертифікатів спеціаліста, посвідчень про кваліфікаційну категорію в період дії воєнного стану. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0888-22#Text>
- Наказ (2022) МОЗ України від 10.11.2022 №2016 «Про подальше удосконалення системи післядипломної освіти та безперервного професійного розвитку фахівців з фаховою передвищою, початковим рівнем (короткий цикл) та першим (бакалаврським) рівнем вищої медичної і фармацевтичної освіти та магістрів з медсестринства». <https://moz.gov.ua/article/ministry-mandates/nakaz-moz-ukraini-vid-10112022--2016-pro-podalshe-udoskonalennja-sistemi-pisljadiplomnoi-osviti-ta-bezperernvogo-profesijnogo-rozvitku-fahivciv-z-fahovoju-peredvischoju-pochatkovim-rivnem-korotkij-cikl-ta-pershim-bakalavrskim-rivnem-vischoi-medichnoi>
- Постанова Кабінету Міністрів України (2021) від 14 липня 2021 р. №725 Про затвердження Положення про систему безперервного професійного розвитку медичних та фармацевтичних працівників. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/725-2021-%D0%BF#n27>

- Розпорядження (2021) МОЗ України Кабінет Міністрів України від 14квітня 2021 р. №366-р Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору вУкраїні на період до 2030 року. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80/conv#Text>
- Стратегія розвитку системи охорони здоров'я до 2030 року (2022). Проект 23лютого 2022 року. Фіналізований та погоджений членами Міжсекторальної робочої групи зпитань розробки Стратегії розвитку системи охорони здоров'я до 2030 року. <https://moz.gov.ua/uploads/ckeditor/%D0%A1%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D1%96%D1%8F/UKR%20Health%20Strategy%20Feb%2024.2022.pdf>
- Шарлович, З. П. (2023b). Самоосвіта як важлива складова безперервного особистісного іпрофесійного розвитку фахівця. *Teoria imetodyka doskonalenia zawodowego kadry akademickiej jako elementu kształcenia ustawicznego w systemie szkolnictwa wyższego, nauki ipraktyki pedagogicznej*. Tom 1: Zbiór prac naukowych / Redakcja naukowa Zoia Sharlovych.– Łomża, Wydawnictwo: MANS w Łomży, 207–213. ISBN978-83-967643-2-4 <https://doi.org/10.58246/KVGQ4966>
- Шарлович, З. П. (2023a). Вебінар як інтерактивна форма післядипломної освіти ісамоосвіти для розвитку професійної майстерості фахівця. *Rozwój zawodowy iintegracja uczestników procesu edukacyjnego z europejską przestrzenią edukacyjną: materiały z Międzynarodowego webinarium naukowo– praktycznego*, Łomża-Cherson, 18.04.2023r. Redakcja naukowa Andrzej Borusiewicz, Zoia Sharlovych.– Wydawnictwo: MANS w Łomży, 127–133. https://mans.edu.pl/fcp/iOEUFzs9BjEkLTg1Y1BSeON_YAVTHwIIOglaTAIABCrvRQMEOjBBaHICPX-NtSBk6PjyBV4RBDYnD1cYTk8cOjYCEg/2/public/wydawnictwa/zbiór_prac_naukowych_18042023-1.pdf
- Abu-Qamar*, Ma'en Zaid; Vafeas, Caroline; Ewens, Beverley; Ghosh, Manonita; Sundin, Deborah. (2020). Post-graduate nurse education and the implications for nurse and patient outcomes: A systematic review. *Nurse Education Today* Vol. 92, September 2020, 104489. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S026069171931384X?via%3Dihub>
- https://www.researchgate.net/publication/344729283_Nurse_Cultural_Competence-cultural_adaptation_and_validation_of_the_Polish_version_of_the_Nurse_Cultural_Competence_Scale_and_preliminary_research_results#fullTextFileContent
- Mac hul, M., Dobrowolska, B. (2023). Spiritual care competence and caring abilities among Polish nurses: a correlation descriptive study. *Palliative Medicine in Praktik*. 10.5603/PMPI.a2023.0022 Published online: 2023–06–29. https://www.researchgate.net/publication/372561996_Spiritual_care_competence_and_caring_abilities_among_Polish_nurses_a_correlation_descriptive_study [accessed Aug 18 2023].
- Sharlovych, Zoia; Vilchynska, Liudmyla; Danylyuk, Serhiy; Huba, Bohdan, and Zadiliska, Halyna. (2023) Digital Technologies as a Means of Improving the Efficiency of Higher Education. *International Journal of Information and Education Technology*, vol. 13, №. 8, pp. 1214–1221. doi: 10.18178/ijiet.2023.13.8.1923. <http://www.ijiet.org/show-191-2528-1.html>
- Viljoen, M., Coetzee, I., Heyns, T. (2017). Critical Care Nurses' Reasons For Poor Attendance. *A Continuous Professional Development Programajcc American Journal Of Critical Care*. American Association of Critical-Care Nurses. January 2017, Volume 26, №. 1 ©2017 <https://doi.org/10.4037/ajcc2017412> https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/59701/Viljoen_Critical_2017.pdf?sequence=4
- Zarzycka, D., Chrzan-Rodak, A., Bał, J., Niedorys-Karczmarczyk, B., Ślusarska, B. (2020). Nurse Cultural Competence-cultural adaptation andvalidation of the Polish version of the Nurse Cultural Competence Scale and preliminaryresearch results. *PLoS ONE*15(10): e0240884. [accessed Aug 18 2023]. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240884>

References

- Vseosvita. (2019). 12 travnya– Mizhnarodny`j Den` medsestry`. <https://vseosvita.ua/library/embed/01008caz-cbc8.doc.html> (inUkrainian).
- Golovchak, M. I., Dub, N.Ye. (2022). Dual`na osvita u pidgotovci medy`chny`x sester: Mizhnarodna prakty`ka iperspekty`vy` realizaciji v Ukraini. *Demokraty`chne vryaduvannya*, 2 (30), 86–97. <https://doi.org/10.23939/dg2022.02.086> <https://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2023/jan/29801/verstkazdoi-88-99.pdf> (inUkrainian).
- Gordijchuk, S. (2016). Stvorennya standartiv novogo pokolinnyia u zabezpechnni yakosti medy`chnoyi osvity`. Neperervna profesijna osvita: teoriya iprakty`ka, 1–2, 121–126. http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2016_1-2_25 (inUkrainian).
- Zakon Ukrainy` (1993). *Osnovy` zakonodavstva Ukrainy` pro oxoronu zdorov`ya (Vidomosti Verxovnoyi Rady` Ukrainy` (VVR), 1993, # 4, st.19) Dokument 2801-XII, pidstava– 3191-IX* <https://zakon.rada.gov.ua/laws/>

show/2801-12?find=1&text=%D0%BF%D1%96%D0%B4%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F+%D0%BA%D0%B2%D0%B0%23w1_1#Text (inUkrainian).

- Zakon Ukrainy (2017). Pro osvitu (Vidomosti Verxovnoyi Rady` (VVR), 2017, # 38–39, st.380) https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?find=1&text=%D0%B2%D0%B8%D0%B4%D0%B8+%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B8+%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8%23w1_1 (inUkrainian).
- Zakon Ukrainy (2019). Pro faxovu peredvy`shhu osvitu (Vidomosti Verxovnoyi Rady` (VVR), 2019, # 30, st.119) https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19?find=1&text=%D0%BF%D1%96%D1%81%D0%B%D1%8F%D0%B4%D0%B8%D0%BF%D0%BB#w1_1 (inUkrainian).
- Zakon Ukrainy` Pro vy`shhu osvitu (2014). (Vidomosti Verxovnoyi Rady` (VVR), 2014, # 37–38, st.2004) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (inUkrainian).
- Zakus`lova, T. O. (2016). Pedagogichni umovy` formuvannya osnov profesionalizmu majbutnix medy`chny`x sester u procesi faxovoyi pidgotovky`. *Molody`j vcheny`j*, 7, 407–410. http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2016_7_98 (inUkrainian).
- Kry`minal`ny`j kodeks Ukrainy`. (2001). Statya 140. Nenalezhne vy`konannya vy`konannya profesijny`x obov`yazkiv medy`chny`m abo farmacevty`chny`m pracivny`kom. https://kodeksy.com.ua/kriminal_nij_kodeks_ukraini/statja-140.htm (inUkrainian).
- Nakaz (2007) MOZ Ukrainy` vid 23.11.2007 # 742 Pro atestaciju molodshy`x specialistiv z medy`chnoyu osvitoju. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1368-07#Text> (inUkrainian).
- Nakaz (2022) MOZ Ukrainy` vid 04.08.2022 # 1415 Pro osoby`vosti atestaciju pracivny`kiv sfery` oxorony` zdorov`ya ta prodovzhennya terminu diyi serty`fikativ specialista, posvidchen` pro kvalifikacijnu kategoriju v period diyi voyennogo stanu. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0888-22#Text> (inUkrainian).
- Nakaz (2022) MOZ Ukrainy` vid 10.11.2022 # 2016 «Pro podal`she udoskonalennya sy`stemy` pislady`plomnoyi osvity` ta bezperernogo profesijnogo rozvy`tku faxivciv z faxovoyu peredvy`shhoyu, pochatkovy`m rivnem (korotky`j cy`kl) ta pershy`m (bakalavr`ky`m) rivnem vy`shhoyi medy`chnoyi ifarmacevty`chnoyi osvity` ta magistriv z medsestry`nstva». <https://moz.gov.ua/article/ministry-mandates/nakaz-moz-ukraini-vid-10112022--2016-pro-podalshe-udoskonalennja-sistemi-pisljadiplomnoi-osviti-ta-bezperernogo-profesijnogo-rozvitku-fahivciv-z-fahovozju-peredvischoju-pochatkovim-rivnem-korotkij-cikl-ta-pershim-bakalavrskim-rivnem-vischoi-medichnoi> (inUkrainian).
- Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy` (2021) vid 14 ly`pnja 2021 r. # 725 Pro zatverdzhennya Polozhennya pro sy`stemu bezperernogo profesijnogo rozvy`tku medy`chny`x ta farmacevty`chny`x pracivny`kiv. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/725-2021-%D0%BF#n27> (inUkrainian).
- Rozporyadzhennya (2021) MOZ Ukrainy` Kabinet Ministriv Ukrainy` vid 14 kvitnja 2021 r. # 366-r Pro sxvalennya Nacional`noyi strategiyi iz stvorennja bezbar`yernogo prostoru v Ukraini na period do 2030 roku. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80/conv#Text> (inUkrainian).
- Strategiya rozvy`tku sy`stemy` oxorony` zdorov`ya do 2030 roku (2022). Pproyekt 23 lyutogo 2022 roku. Finalizovany`j ta pogodzheny`j chlenamy` Mizhsektoral`noyi robochoyi grupy` z py`tan` rozrobky` Strategiyi rozvy`tku sy`stemy` oxorony` zdorov`ya do 2030 roku. <https://moz.gov.ua/uploads/ckeditor/%D0%A1%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D1%96%D1%8F/UKR%20Health%20Strategy%20Feb%2024.2022.pdf> (inUkrainian).
- Sharlovy`ch, Z. P. (2023b). Samoosvita yak vazhly`va skladova bezperernogo osoby`stisnogo iprofesijnogo rozvy`tku faxivcya. Teoria imetodyka doskonalenia zawodowego kadru akademickiej jako elementu ksztalcenia ustawicznego w systemie szkolnictwa wy`szego, nauki ipraktyki pedagogicznej. Tom 1: Zbiór prac naukowych / Redakcja naukowa Zoia Sharlovy`ch.– Łomża, Wydawnictwo: MANS w Łomży, 207–213. ISBN978-83-967643-2-4 <https://doi.org/10.58246/KVGQ4966> (inUkrainian).
- Sharlovy`ch, Z. P. (2023a). Vebinar yak interakty`vna forma pislady`plomnoyi osvity` isamoosvity` dlya rozvy`tku profesijnoyi majsterosti faxivcya. Rozwój zawodowy iintegracja uczestników procesu edukacyjnego z europejską przestrzenią edukacyjną: materiały z Międzynarodowego webinarium naukowo– praktycznego, Łomża-Cherson, 18.04.2023r. Redakcja naukowa Andrzej Borusiewicz, Zoia Sharlovy`ch.– Wydawnictwo: MANS w Łomży, 127–133. https://mans.edu.pl/fcp/iOEUFz9BjEklTg1Y1BSe0N_YAVTHwII0gIaTAIABCRvRQMEQjBBaHICPXNtSBk-6PjyBV4RBDYnD1cYTk8cOjYCEg/2/public/wydawnictwa/zbiór_prac_naukowych_18042023-1.pdf (inUkrainian).
- Abu-Qamar*, Ma`en Zaid; Vafeas, Caroline; Ewens, Beverley; Ghosh, Manonita; Sundin, Deborah. (2020). Postgraduate nurse education and the implications for nurse and patient outcomes: A systematic review. *Nurse Education Today*

Vol. 92, September 2020, 104489. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S026069171931384X?via%3Dihub>

https://www.researchgate.net/publication/344729283_Nurse_Cultural_Competence-cultural_adaptation_and_validation_of_the_Polish_version_of_the_Nurse_Cultural_Competence_Scale_and_preliminary_research_results#fullTextFileContent (inEnglish).

Mac hul, M., Dobrowolska, B. (2023). Spiritual care competence and caring abilities among Polish nurses: a correlation descriptive study. *Palliative Medicine in Praktik*. 10.5603/PMPI.a2023.0022 Published online: 2023–06–29. https://www.researchgate.net/publication/372561996_Spiritual_care_competence_and_caring_abilities_among_Polish_nurses_a_correlation_descriptive_study [accessed Aug 18 2023]. (inEnglish).

Sharlovych, Zoia; Vilchynska, Liudmyla; Danylyuk, Serhiy; Huba, Bohdan, and Zadilska, Halyna. (2023) Digital Technologies as a Means of Improving the Efficiency of Higher Education. *International Journal of Information and Education Technology*, vol. 13, №. 8, pp. 1214–1221. doi: 10.18178/ijiet.2023.13.8.1923. <http://www.ijiet.org/show-191-2528-1.html> (inEnglish).

Viljoen, M., Coetzee, I., Heyns, T. (2017). Critical Care Nurses' Reasons For Poor Attendance. *A Continuous Professional Development Program* *Journal of Critical Care*. American Association of Critical-Care Nurses. January 2017, Volume 26, №. 1 ©2017 <https://doi.org/10.4037/ajcc2017412> https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/59701/Viljoen_Critical_2017.pdf?sequence=4 (inEnglish).

Zarzycka, D., Chrzan-Rodak, A., Bąk, J., Niedorys-Karczmarczyk, B., Ślusarska, B. (2020). Nurse Cultural Competence-cultural adaptation and validation of the Polish version of the Nurse Cultural Competence Scale and preliminary research results. *PLoS ONE*15(10): e0240884. [accessed Aug 18 2023]. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240884> (inEnglish).

Zoia Sharlovych, PhD in Pedagogy, Associate Professor at the International Academy of Applied Sciences in Łomża, Poland.

Research interests: development of professional skills of nursing specialists in postgraduate education, adult education, continuous professional development.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF NURSING SPECIALISTS THROUGH THE ORGANIZATION OF THE POSTGRADUATE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The organization of the educational process of postgraduate training of nursing specialists is carried out on the basis of legislative acts, regulatory documents and is aimed at the implementation of curricula and training programs in accordance with the cycles of specialization and improvement.

To achieve the educational goals, it is necessary to use modern organizational approaches, the latest educational and digital technologies to meet the needs of students in updating, gaining new knowledge; developing practical skills, mastering skills, forming general and professional competencies that would meet international nursing standards and protocols. Close cooperation between postgraduate medical education institutions and practical healthcare institutions ensures that the needs of related industries for continuous training of nursing professionals and development of their professional skills are met.

It is noted that in order to achieve the goal of developing the professional skills of nursing specialists, it is necessary to rely on the legislative and regulatory framework that regulates activities in the field of postgraduate education. At the same time, medical education institutions and their structural subdivisions that provide postgraduate services need to study the demand of practical healthcare institutions; respond quickly, constantly update and supplement curricula and training programs in accordance with the requirements of time and intensive changes and development of medicine; improve the practical component at the preclinical stage with the deployment of modern, well-equipped preclinical simulation rooms and centers; involve specialists with experience in practical work in nursing to teach.

Effective organization of postgraduate training of nursing specialists, creation of an innovative educational space, focus on the search for productive forms, methods and means in the organization of continuing professional education will contribute to the development of professional skills of nursing specialists.

Keywords: postgraduate education, nursing specialists, institutions of professional higher education, continuous professional training, organization of the educational process, development of professional skills.



Лілія Уклеїна – заступник директора з навчально-виховної роботи, Державний навчальний заклад «Богуславський центр професійно-технічної освіти», м. Богуслав, Україна.

Коло наукових інтересів: розвиток професійно-технічної освіти, самовдосконалення особистості, світові тенденції розвитку професійно-технічної освіти.

✉ Liya_08@ukr.net

🆔 <https://orcid.org/0000-0003-3826-9462>

УДК: 377:37.01:005

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-101-113>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ АДМІНІСТРАТОРІВ СФЕРИ ПІДПРИЄМНИЦТВА У ЗАКЛАДІ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Анотація У статті охарактеризовано організацію проведення експериментальної роботи, доведено ефективність моделі управління підготовкою майбутніх адміністраторів сфери підприємництва у ЗП(ПТ)О шляхом представлення результатів дослідження та наведено методичні рекомендації щодо практичного її впровадження в освітню практику.

Метою дослідження є розробка та апробація моделі управління підготовкою майбутніх адміністраторів.

Педагогічний експеримент було здійснено у період з 2018 до 2021 рік включно. Він містив три взаємозумовлених та пов'язаних етапи: констатувальний, формувальний, узагальнювальний. До проведення експериментального дослідження було залучено однаковий кількісно-якісний склад респондентів з урахуванням стажу роботи, кваліфікації, форми навчання, що забезпечило вичерпне відображення генеральної сукупності, сформувало вибірккову сукупність та забезпечило її репрезентативність для проведення статистичної обробки даних.

Ключові слова: модель управління; заклад професійної (професійно-технічної) освіти; управління підготовкою фахівців; підготовка майбутніх адміністраторів.

Постановка проблеми У нинішніх умовах до підготовки майбутніх адміністраторів сфери підприємництва висуваються підвищені вимоги щодо професійних і особистісних якостей. Різномісний індивідуальний розвиток, надзвичайно високий рівень професіоналізму, переорієнтації на продуктивність, трансформація змісту підготовки майбутніх фахівців передбачає формування якісної педагогічної позиції.

Реалізація нових напрямів розвитку освіти потребує використання інноваційних технологій, творчого пошуку нових чи вдосконалених концепцій, принципів, підходів до освіти, суттєвих змін у змісті, формах і методах навчання, виховання, управління навчальним процесом, а також передбачає визначення низки педагогічних умов ефективного процесу підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень. Проведення експериментальної перевірки базувалося на реторичних положеннях організації педагогічних досліджень, що знайшли своє відображення

у працях вітчизняних С. Гончаренка (Гончаренко, 2008, с. 278), С. Сисоєвої (Сисоєва, 2017, с. 26–30), І. Підласого (Підласий, 1998, с. 343), Є. Хрикова (Хриков, 2017, с. 237) та зарубіжних вчених М. Брейя (Brey, 2003, с. 209–224), Д. Філіпса (Phillips, 2006, с. 301–319) та ін.

Аналіз наукової літератури та вивчення теми дослідження засвідчили відсутність конкретного дослідження, в якому було б розроблено модель управління підготовкою майбутніх адміністраторів сфери підприємництва у ЗП(ПТ)О та відповідний інструментарій для експериментального супроводу такої діяльності, відповідно не проводилась апробація такої моделі та не досліджено вплив її використання на розвиток ЗП(ПТ)О.

Головною метою цієї статті є розробка та апробація моделі управління підготовкою майбутніх адміністраторів.

Вирішення означеної проблеми зумовило проведення експериментального дослідження, у ході якого вирішувалися такі **завдання**:

- апробація розробленої нами моделі управління підготовкою майбутніх адміністраторів сфери підприємництва у ЗП(ПТ)О за розробленим поетапним алгоритмом дій;
- перевірка ефективності визначених організаційно-педагогічних умов управління підготовкою майбутніх адміністраторів сфери підприємництва у ЗП(ПТ)О та аналіз отриманих результатів;
- розробка методичних рекомендацій «Управління підготовкою майбутніх адміністраторів сфери підприємництва у закладі професійної (професійно-технічної) освіти».

Основні методи дослідження: аналіз наукової літератури з обраної теми, методи математичної статистики, узагальнення та систематизація.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Дослідження складається з кількох етапів: констатувального, формувального, узагальнюючого.

На констатувальному етапі експерименту (2017–2018) за його мету було обрано аналіз стану підготовки майбутніх адміністраторів сфери підприємництва у ЗП(ПТ)О. Для цього були організовано та проведено узагальнення наукових розвідок з питань підготовки майбутніх адміністраторів сфери підприємництва у ЗП(ПТ)О, уточнено понятійно-категоріальний апарат; розроблено завдання та інструментарій експериментального дослідження: вибір об'єктів експерименту (експериментальні ЗП(ПТ)О), розподіл на контрольні (далі – КГ) та експериментальні (далі – ЕГ) групи вибірки; визначено методику статистичного опрацювання даних експертних вимірювань; організаційно-технічну підготовку здійснення експерименту: розроблення необхідного інструментарію – відповідних кваліметричних методик, формування груп індикаторів їх поточне коригування, відповідно до умов діяльності в ЗП(ПТ)О; виокремлено організаційно-педагогічні умови управління підготовкою майбутніх адміністраторів сфери підприємництва у ЗП(ПТ)О, побудовано модель управління підготовкою майбутніх адміністраторів сфери підприємництва у ЗП(ПТ)О, встановлено логічні зв'язки між складниками моделі, підходами, етапами, принципами; підготовлено необхідні матеріали для практичного застосування; визначено комп'ютерні технології для фіксування, оброблення та аналізу отриманих результатів.

Другий формувальний етап (2019–2020 рр.) експерименту охоплював: проведення першого вимірювання («вхідного» моніторингу) рівня підготовки майбутніх адміністраторів сфери підприємництва у ЗП(ПТ)О, які брали участь в експерименті; обробку та аналіз результатів вимірювання з метою визначення можливості вирішення встановлених проблем у діяльності ЗП(ПТ)О; проведення подальших вимірювань – «вихідного» моніторингу за допомогою введення експериментального чинника – організаційно-педагогічних умов та моделі управління підготовкою майбутніх адміністраторів сфери підприємництва у ЗП(ПТ)О; комплексне оцінювання в динаміці підготовки майбутніх адміністраторів ЗП(ПТ)О; систематизацію, опрацювання та аналіз експериментальних даних методами математичної статистики; здійснено кількісний та якісний аналіз результатів моніторингових досліджень; узагальнення результатів формувального експерименту.

Узагальнюючий етап експерименту (2020–2021 рр.) полягав у проведенні експериментального спостереження за впливом використання розробленої моделі управління підготовкою май-

бутих адміністраторів сфери підприємництва у ЗП(ПТ)О, зокрема якістю підготовки здобувачів освіти; проведення консультацій, тренінгів і семінарів для безпосередніх учасників освітнього процесу в експериментальних ЗП(ПТ)О, які залучаються до проведення експерименту; реєстрація появи й перевірка достовірності ознак сталого розвитку ЗП(ПТ)О, у тому числі формування підприємницьких навичок у здобувачів освіти збільшення контингенту здобувачів, оцінки педагогічними працівниками оволодіння ключовими компетентностями у здобувачів освіти; формування та узагальнення висновків; розроблення методичних рекомендацій для магістрантів, аспірантів, докторантів, управлінців ЗП(ПТ)О, слухачів системи підвищення кваліфікації щодо використання моделі управління підготовкою майбутніх адміністраторів сфери підприємництва у ЗП(ПТ)О.

Організація і проведення педагогічного експерименту проводилася у період з 2018 до 2021 року включно та передбачала три взаємоумовлених та пов'язаних етапів. До проведення експериментального дослідження було залучено однаковий кількісно-якісний склад респондентів з урахуванням стажу роботи, кваліфікації, форми навчання, що забезпечило вичерпне відображення генеральної сукупності, сформувало вибірку сукупність та забезпечило її репрезентативність для проведення статистичної обробки даних.

Педагогічний експеримент було організовано за правилом єдиної різниці, що передбачало однаковий склад суб'єктів дослідження за всіма суттєвими для вивчення моделі управління підготовкою майбутніх адміністраторів сфери підприємництва у ЗП(ПТ)О параметрами, ідентичними умовами проведення, одночасне варіювання факторів, що впливають на об'єкт дослідження. У КГ здійснювалося управління підготовкою майбутніх адміністраторів сфери підприємництва у ЗП(ПТ)О за традиційним моделями підготовки без інноваційного науково-методичного супроводу. Отже, цілеспрямований вплив на КГ не здійснювався. В ЕГ створювалися передумови для формування моделі управління підготовкою майбутніх адміністраторів сфери підприємництва у ЗП(ПТ)О, визначення організаційно-педагогічних умов управління підготовкою майбутніх адміністраторів сфери підприємництва у ЗП(ПТ)О, застосовувався науково-методичний супровід, апробовувалися методичні рекомендації.

До формувального етапу педагогічного експерименту було залучено ЗП(ПТ)О, 114 вступників, 181 здобувачів освіти, 46 роботодавців, 176 педагогічних працівників, 167 випускники, 30 керівники ЗП(ПТ)О із чотирьох областей України (Чернівецька, Сумська, Київська, Дніпропетровська області). Репрезентативність вибірки представлено у табл. 1.

Таблиця 1

Репрезентативність вибірки респондентів формувального етапу експерименту (2019–2020 рр.)

№ з/п	Назва ЗП(ПТ)О	Вступники	Здобувачі	Педагогічні працівники	Випускники	Роботодавці	Керівники ЗП(ПТ)О
1	ДПТНЗ «Чернівецький професійний ліцей»	10	25	26	21	8	5
2	ДНЗ «Шосткинський центр професійно-технічної освіти»	12	24	23	17	6	5
3	ДПТНЗ «Броварський професійний ліцей»	15	21	21	23	5	4
4	КНЗ КОР «Васильківський професійний ліцей»	12	22	25	20	7	4
5	Днз «Катюжанське вище професійне училище»	11	25	15	23	4	3
6	ДНЗ «Богуславський центр професійно-технічної освіти»	19	20	28	20	7	3

7	ДПТНЗ «Дніпровський центр професійно-технічної» освіти	17	25	20	24	4	3
8	ДНЗ «Професійний ліцей м.Українки»	18	19	18	19	5	3
Усього:		114	181	176	167	46	30

На констатувальному етапі методом аналізу вивчався стан розробленості проблеми дослідження на теоретичному рівні; методами спостереження, бесіди, інтерв'ю, анкетування, експертного опитування, діагностування, педагогічного консиліуму, математичної статистики – на практичному рівні та методом Дельфі визначалися показники та критерії моделі.

Методом наукового прогнозування розроблено завдання експерименту та конкретні кроки з їх виконання, визначено етапи проведення експерименту. Апробація розробленої моделі управління підготовкою майбутніх адміністраторів сфери підприємництва у ЗП(ПТ)О потребувала відповідної організації й проведення дослідно-експериментальної роботи на безпосередній базі ЗП(ПТ)О в природних умовах.

З метою визначення первинних умов і доцільності використання моделі управління підготовкою майбутніх адміністраторів сфер підприємництва у ЗП(ПТ)О були проаналізовані особливості закладів, які брали участь в експериментальному дослідженні. Для цього використовувалися методи аналізу, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між такими факторами впливу, як виконання регіонального замовлення, результати працевлаштування, кількісний і якісний склад педагогічних працівників, здійснення інноваційної діяльності, успішність здобувачів освіти, втрата контингенту.

Організаційно-технічна підготовка проведення експерименту проводилася на теоретичному й практичному рівнях. На основі логічного об'єктивного аналізу й системного підходу теоретично визначилася технологія використання моделі управління майбутніми адміністраторами сфери підприємництва у ЗП(ПТ)О. Практичний рівень передбачав підтвердження правильності визначеного механізму та коригування послідовності виділених концептів і практичних етапів. При цьому застосовувався метод сходження від абстрактного до конкретного з наступним абстрагуванням та ідеалізацією, завдяки чому й були виділені складові моделі управління підготовкою майбутніх адміністраторів сфери підприємництва та кваліметричних та статистичних методик, які використовувалися в експерименті.

Установлення динамічної рівноваги між процесами узгодження зустрічних потоків інформації та використанням узгодженої інформації на рівні ЗП(ПТ)О підтверджувалося з використанням методики івент-аналізу (аналізу подій із наступною інтерпретацією їхніх результатів).

Отримана інформація сортувалася та аналізувалася за логічно виділеними індикаторами: 1) освітнє середовище; 2) ресурсне забезпечення; 3) педагогічна діяльність; 4) управлінські процеси.

Цільові групи: I група – здобувачі, випускники, вступники, II група – вступники, роботодавці; III група – педагогічні працівники (викладачі і майстри виробничого навчання); IV група – адміністрація ЗП(ПТ)О.

Вивчення, аналіз та інтерпретація даних експертних вимірювань дали можливість не тільки проаналізувати отримані результати, а й адаптувати діяльність відповідних об'єктів дослідження до заданих умов діяльності. Проведення координаційних нарад, групових та індивідуальних консультацій, тренінгів і семінарів з обміну досвідом дозволили всебічно та з максимальною користю використати отримані аналітичні результати для розроблення рекомендацій усім групам учасників експерименту, а особливо для керівників ЗП(ПТ)О щодо використання моделі управління підготовкою майбутніх адміністраторів сфери підприємництва ЗП(ПТ)О.

Методи педагогічних досліджень – це напрями, способи вивчення педагогічної дійсності. За допомогою методів педагогіка пояснює та прогнозує розвиток окремих педагогічних явищ і фактів, а також тенденції та зміни в педагогічному процесі. Тому швидкість якісних змін і рівень розвитку педагогічної теорії залежить від того, які методи дослідження вона використовує.

Аналіз реального стану наук про освіту, педагогічних і психологічних наук свідчить про необхідність розвитку їх організаційного, кадрового, фінансового та ресурсного забезпечення відповідно до суспільних запитів і викликів сьогодення, а також погодження з європейськими і світовими тенденціями розбудови освітніх та дослідницьких просторів (Сергеева, Микитюк, 2022).

Особливості освітнього процесу вивчити і розкрити нелегко. Педагогічні процеси мають неоднозначний характер. Їх результати залежать від одночасного впливу багатьох причин. Достатньо змінити вплив одного фактору, щоб результати процесу суттєво відрізнялись один від одного. Для педагогічних процесів характерна неповторність. Кількаразове повторення спостережень дає змогу в узагальненій формі формулювати висновки, визначати найхарактернішу тенденцію.

Головним завданням педагогічного експерименту є виявлення порядку в процесі, що вивчається, тобто встановлення закономірності. На основі емпіричних закономірностей освітнього процесу розкриваються теоретичні закони. Закони існують незалежно від того, як повно вони розкриті наукою. Пізнання закону дозволяє зрозуміти його дію і правильно використати в інтересах виховання. Кінцевою метою педагогічного дослідження є виявлення закономірностей і законів (Староста, Товканець, 2015, с. 58–60).

Педагогічне дослідження здійснюються за допомогою цілої системи різноманітних методів. Наведемо їх коротку характеристику

Традиційно-педагогічні методи – педагогічне спостереження, дослідницька бесіда, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, першоджерел, вивчення документації, результатів; педагогічне тестування (англ. test – випробовування, перевірка). Тестування – цілеспрямоване, однакове для всіх досліджуваних обстеження, що проводиться в умовах строгого контролю. Від інших способів обстеження тестування відрізняється простотою, доступністю, точністю, можливістю автоматизації. Це дозволяє об'єктивно виміряти характеристики освітнього процесу, що вивчаються. В освітній практиці використовуються різні тести: успішності, інтелектуального розвитку, діагностики рівня засвоєння знань, умінь, ступеню сформованості багатьох якостей тощо.

Соціологічні методи. Ця група методів проникла в педагогіку з соціології. Застосовується для масового опитування учасників процесів виховання, навчання, освіти, які мають колективний (груповий) характер. Опитування може бути усним (інтервю) або письмовим (анкетування). До соціологічних методів дослідження належать також шкалування і соціометричні методики, порівняльні дослідження. Анкетування – метод масового збору матеріалу за допомогою спеціально розроблених анкет.

У нашому дослідженні використовуються різні типи анкет: відкриті, які вимагають самостійного конструювання відповіді, і закриті, в яких респонденти обирають одну із запропонованих відповідей; анонімні, що дає отримати більшу достовірність результатів; повні, скорочені; пропедевтичні і контрольні та ін. Широко застосовується метод вивчення групової диференціації, який дозволяє аналізувати внутрішні колективні взаємини.

До функцій анкети належать: перевід мети дослідження у питання; стандартизація питань й форм відповідей на них; налагодження зв'язку з респондентами та гарантованість отримання відповідей; можливість комп'ютерної обробки результатів, що прискорює процес аналізу результатів дослідження; перевірка надійності й достовірності оцінок. Анкета складається з трьох частин: вступної, основної та реквізитної частини.

Вступна частина містить звернення до респондента, відзначається проблема та мета дослідження, вказується назва організації, яка проводить дослідження, правила заповнення анкети. Основна частина містить питання, розміщені у певній послідовності: від простих до складних у логічній послідовності. Реквізитна містить відомості про респондентів: вік, стать, соціальний статус, сімейний стан та кількість членів сім'ї, освіта, релігійні погляди, професія тощо. У процесі розробки основної частини анкети необхідно сконцентруватися на вирішенні питання щодо типів питань, які буде використано, їх змісту та кількості, послідовності розташування. Під час складання анкет використовують різні типи питань:

- відкриті (питання формулюється так, що респондент має змогу відповісти на нього своїми словами);
- закриті (питання формулюють з варіантами відповідей на нього);
- напівзакриті (напіввідкриті) (питання передбачають наявність варіантів відповідей та містять варіант самостійної відповіді).

Окрім того питання класифікують за сутністю постановки:

- види закритих питань: альтернативні, питання з вибором відповіді, питання зі шкалою значимості, питання зі шкалою Лайкерта, питання зі шкалою оцінки, семантичний диференціал;
- види відкритих питань: неструктуроване питання, підбір словесних асоціацій, завершення речення.

Кількісні методи. Використовуються в двох основних напрямках: а) для обробки результатів спостережень і експериментів; б) для моделювання, діагностики, прогнозування, компютеризації освітнього процесу. До першої групи входить статистичний метод, у межах якого здійснюється реєстрація, – виявлення певних якостей педагогічних явищ, кількісні підрахунки наявних чи відсутніх якісних даних у певній послідовності, визначення їхнього місцезнаходження серед об'єктів, що вивчаються; шкалування – присвоєння балів чи інших цифрових показників характеристикам, що досліджуються.

Другу групу репрезентує метод моделювання. Це метод створення і дослідження моделей. Наукова модель – уявна чи матеріально реалізована система, яка адекватно відображає предмет дослідження і здатна замінити його так, що вивчення моделі сприяє отриманню нової інформації про цей предмет. Головна перевага моделювання – можливість охопити систему цілісно. Моделювання в педагогіці успішно застосовується для вирішення таких завдань, як поліпшення планування освітнього процесу, оптимізація структури навчального матеріалу, управління пізнавальною діяльністю, управління освітнім процесом та ін. Метод моделювання використовується для вияву й класифікації нових законів, побудови нових теорій та інтерпретації отриманих даних; для вирішення обчислювальних завдань з використанням моделей; для перевірки гіпотези за допомогою тієї чи іншої моделі. Математичні методи допомагають педагогіці доповнити характеристики педагогічних явищ, процесів конкретною інформацією, провести сувору ревізію в досягнутому раніше.

Педагогічний експеримент (лат. *experimentum* – проба, дослід). Суть експерименту як методу дослідження полягає у спеціальній організації педагогічної діяльності учителів і учнів, вихователів і вихованців з метою перевірки й обґрунтування наперед розроблених теоретичних припущень, або гіпотез. Якщо гіпотеза знаходить своє підтвердження в педагогічній практиці, дослідник робить відповідні теоретичні узагальнення і висновки.

Розроблена нами кваліметрична модель перевірялася методом експертного оцінювання (метод Дельфі). Відмінність методу Дельфі полягає в забезпеченні процесу анонімності висловлення власної думки певним експертом, який при цьому має можливість ознайомитись з думками інших експертів з цього питання.

Перевагами методу Дельфі є можливість вільного висловлення експертом своєї думки (в тому числі непопулярної) без огляду на те, як її будуть сприймати інші члени експертної групи. Проведення процесу опитування експертів триває до тих пір, доки не буде досягнуто одностайної думки з того чи іншого спірного питання.

До основних недоліків методу можна віднести значні затрати часу на збір, упорядкування та аналіз інформації, а також неможливість отримання науково обґрунтованого кількісного результату оцінки професійного ризику з урахуванням впливу «людського» та зовнішніх факторів. Метод полягає в проведенні процесу ідентифікації небезпечних подій, що можуть порушити нормальний режим роботи дослідної системи. Основою проведення процесу ідентифікації небезпек є збір інформації про систему та умови її функціонування. Перевагами методу можна вважати можливість його застосування на всіх стадіях життєвого циклу дослідної системи

(навіть ще до етапу проектування, коли інформація про систему є дуже обмеженою), а також проведення процесу ранжирування ризиків та небезпек у межах систем, що вже функціонують (Бочковський, 2016, с. 139).

Аналітичний етап перевіряє узгодженість думок експертів, аналізуючи відповіді. Перевірка нашої моделі проходила в 10 етапів, що характерно для методу Дельфі: 1) формування групи; 2) вибір форуму; 3) розробка питань 1-ої стадії; 4) перевірка питань на формулювання; 5) передача питань сучасникам; 6) аналіз; 7) розробка питань 2-ої стадії; 8) передача питань учасникам; 9) аналіз 10) підготовка доповіді. Розділи з 7 по 9 можуть повторюватися необхідну кількість разів для отримання бажаних результатів.

Експертами, як уже зазначено вище, виступали учасники освітнього процесу та замовники кадрів, які добре обізнані щодо функціонування об'єкту дослідження й здатні до об'єктивної оцінки. Метод експертної оцінки використовувався при визначенні вагомості індикаторів факторів кваліметричної моделі підготовки майбутніх адміністраторів сфери підприємництва у ЗП(ПТ)О.

Метод середніх арифметичних рангів реалізується наступною послідовністю дій: 1) обчислюється середнє арифметичне рангів, що були присвоєні об'єктам:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{j=1}^m x_j}{m} \quad (1.1)$$

де \bar{x} – середнє арифметичне оцінок групи експертів, x_j – оцінка j -го експерта $j = \overline{1, m}$, m – кількість експертів.

У дослідженні контрольно-діагностичного блоку, а саме зовнішнього та внутрішнього середовища управління підготовкою майбутніх адміністраторів сфери підприємництва у ЗП(ПТ)О було використано SWOT-аналіз.

Запровадження будь-яких системних змін в організації освітнього процесу необхідно враховувати становище ЗП(ПТ)О на ринку освітніх послуг – його можливостей (Opportunities) і загроз (Threats) розвитку. Оцінювання можливостей і загроз відбувається на основі їх ступеня впливу та взаємовпливу на розвиток ЗП(ПТ)О. У ході нашого дослідження методом стратегічного аналізу було виокремлено основні зовнішні можливості ЗП(ПТ)О в управлінні підготовкою майбутніх адміністраторів сфери підприємництва у ЗП(ПТ)О, що безпосередньо впливають на його внутрішнє середовище:

1. Розроблено методичні рекомендації щодо внутрішньої системи забезпечення якості освіти для ЗП(ПТ)О.

2. Формування ключових компетентностей у випускників

3. Дотримання академічної доброчесності при оцінюванні здобувачів освіти

4. Здійснення інформатизації освітнього процесу

5. Посилення академічної мобільності педагогічних працівників

Перерахуємо основні загрози зовнішнього середовища, що безпосередньо впливають на внутрішнє середовище ЗП(ПТ)О в управлінні підготовкою майбутніх адміністраторів сфери підприємництва:

1. Погіршення умов для ведення бізнесу, економічний спад.

2. Високий рівень трудової міграції.

3. Низька популярність робітничих професій.

4. Складна система тендерних закупівель.

5. Нестабільна політична ситуація в країні.

6. Низька мотивація роботодавців до участі у наповненні освітніх компонентів.

Необхідно зазначити, що можливості і загрози можуть переходити у свою протилежність: невикористана ЗП(ПТ)О можливість може стати загрозою, а вчасно відвернена загроза може стати для ЗП(ПТ)О додатковою можливістю.

При стратегічному аналізі внутрішнього середовища було виокремлено сильні (Strength) і слабкі (Weakness) сторони.

S – Strength – сильна сторона – це позитивна внутрішня тенденція та характеристики ЗП(ПТ)О, яка може бути використана для досягнення стратегічних цілей; внутрішня можливість чи ресурс, який може зумовити формування конкурентної переваги (Даниленко, Карамушка, 2003, с. 200).

У нашому дослідженні ми виділили такі сильні сторони внутрішнього середовища при управлінні підготовкою кваліфікованих робітників сфери підприємництва у ЗП(ПТ)О:

1. Створено робочу групу з розробки і впровадження внутрішньої системи забезпечення якості освіти.
2. Розроблено процедуру внутрішньої експертизи і затвердження освітніх програм.
3. Розроблення освітні програми відповідно до стандартів П(ПТ)О, кваліфікаційних та освітньо-кваліфікаційних характеристик.
4. Уведення додаткових компетентностей та короткострокових програм до освітніх програм
5. Забезпечення якості оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти
6. Упровадження інноваційних навчальних технологій.
7. Залучення роботодавців до стратегічного управління та розробки освітніх програм.

Маркетинг освітніх послуг, за своєю сутністю є певним процесом, який передбачає вивчення, формування та задоволення освітніх потреб споживачів через розроблення та надання освітніх послуг на цільових ринках (Рябова, 2017).

W – Weakness – слабка сторона – внутрішня характеристика ЗП(ПТ)О, яка негативно впливає на нього або обмежує його діяльність; вид діяльності, який ЗП(ПТ)О здійснює не досить добре, ресурс чи потенціал, що використовується неповно чи неправильно (Ренькас, 2009, с. 177).

При стратегічному аналізі нами було сформовано слабкі сторони внутрішнього середовища при управлінні підготовкою кваліфікованих робітників сфери підприємництва у ЗП(ПТ)О:

1. Підготовка педагогічні працівники, залучених до робочої групи, з питань внутрішньої системи забезпечення якості освіти не має системного характеру.
2. Програми навчання педагогічних працівників орієнтовані переважно на підготовку до проведення моніторингових досліджень.
3. Недостатня взаємодія координація діяльності робочих груп у різних підрозділах.
4. Формальний підхід педагогічних працівників до оновлення освітніх програм
5. Психологічна неготовність окремих педпрацівників до роботи з інноваційними технологіями
6. Недостатній маркетинг ринку праці.

Після визначення сильних і слабких сторін ЗП(ПТ)О та врахування можливостей і загроз настає етап встановлення зв'язків між ними. На цьому етапі складається матриця SWOT (рис. 1). Ліворуч від матриці, на двох блоках, випишуються всі сильні і слабкі сторони, а вгорі – можливості і загрози. На перетині блоків утвориться чотири поля: SO (сила і можливості); ST (сила і загрози); WO (слабкість і можливості); WT (слабкість і загрози).

Необхідно дослідити кожне поле шляхом розгляду всіх можливих парних комбінацій і виділити пріоритетні для стратегії розвитку. Для успішного застосування SWOT – аналізу недостатньо тільки ідентифікувати загрози і можливості зовнішнього середовища. Необхідною є також оцінка важливості загроз та можливостей для суб'єкта управління. Для того, щоб оцінити можливості, потрібно визначити для кожної конкретної можливості поле на матриці можливостей.

Існує всього чотири різновиди стратегії відповідно до SWOT-аналізу. Загальна характеристика стратегій зображена в таблиці 2.

Стратегія «Максі – Макс» – це стратегія, яка використовує сильні сторони ЗП(ПТ)О для реалізації зовнішніх можливостей. У цій ситуації ЗП(ПТ)О повинен вживати активні дії для зміцнення своїх позицій на ринку надання освітніх послуг в управлінні підготовкою майбутніх адміністраторів сфери підприємництва, з одночасним забезпеченням якісної підготовки майбутніх

адміністраторів, формуванні ключових компетентностей та поступовим розширенням переліку стейкхолдерів зацікавлених у підготовці даних фахівців (Сергеева, Стойчик, 2020). Сприятливі умови внутрішнього середовища дозволяють підвищити набір учнів за професією використовуючи можливості зовнішнього середовища.

ВНУТРІШНЄ СЕРЕДОВИЩЕ	
S Сильні сторони (STRENGTHS)	W Слабкі сторони (WEAKNESSES)
1. Створено робочу групу з розробки і впровадження внутрішньої системи забезпечення якості освіти. 2. Розроблено процедуру внутрішньої експертизи і затвердження освітніх програм. 3. Розроблення освітні програми відповідно до стандартів П(ПТ)О, кваліфікаційних та освітньо-кваліфікаційних характеристик. 4. Уведення додаткових компетентностей та короткострокових програм до освітніх програм. 5. Забезпечення якості оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти. 6. Упровадження інноваційних навчальних технологій. 7. Залучення роботодавців до стратегічного управління та розробки освітніх програм	1. Підготовка педагогічні працівники, залучених до робочої групи, з питань внутрішньої системи забезпечення якості освіти не має системного характеру. 2. Програми навчання педагогічних працівників орієнтовані переважно на підготовку до проведення моніторингових досліджень. 3. Недостатня взаємодія координація діяльності робочих груп у різних підрозділах. 4. Формальний підхід педагогічних працівників до оновлення освітніх програм. 5. Психологічна неготовність окремих педпрацівників до роботи з інноваційними технологіями. 6. Недостатній маркетинг ринку праці
ЗОВНІШНЄ СЕРЕДОВИЩЕ	
O Можливості (OPPORTUNITIES)	T Загрози (THREATS)
Розроблено методичні рекомендації одо внутрішньої системи забезпечення якості освіти для ЗП(ПТ)О. Формування ключових компетентностей у випускників. Дотримання академічної доброчесності при оцінюванні здобувачів освіти. Здійснення інформатизації освітнього процесу. Посиленні академічної мобільності педагогічних працівників. Участь роботодавців у формуванні освітнього компоненту	Погіршення умов для ведення бізнесу, економічний спад. Високий рівень трудової міграції. Низька популярність робітничих професій. Складна система тендерних закупівель. Нестабільна політична ситуація в країні. Низька мотивація роботодавців до участі у наповненні освітніх компонентів.

Рис. 1. Матриця SWOT-аналізу управління підготовкою кваліфікованих робітників сфери підприємництва у ЗП(ПТ)О.

Таблиця 2

	W > S	S > W
O > T	Стратегія «Максі – Максі»	Стратегія «Міні – Максі»
T > O	Стратегія «Максі – Міні»	Стратегія «Міні – Міні»
W > S – переваги організації домінують над її слабкими сторонами; S > W – більше слабких сторін, ніж переваг; O > T – можливості переважають загрози; T > O – загроз більше, ніж можливостей.		

Стратегія «Максі – Міні» – стратегія, яка використовує сильні сторони ЗП(ПТ)О для подолання загроз. Тобто при такій стратегії ЗП(ПТ)О повинен укріпити свої позиції на ринку надання освітніх послуг у підготовці майбутніх адміністраторів сфери підприємництва.

Якщо слабкі сторони ЗП(ПТ)О більші сильних сторін, а зовнішні можливості більші зовнішніх загроз, то для ЗП(ПТ)О притаманна стратегія «Міні – Максі», яка передбачає підвищення конкурентної позиції ЗП(ПТ)О у підготовці майбутніх адміністраторів сфери підприємництва, з одночасною ліквідацією слабких сторін зовнішнього середовища. Доцільно концентрувати увагу на підвищенні конкурентоздатності майбутніх адміністраторів сфери підприємництва.

Стратегія «Міні – Міні» – стратегія, спрямована на мінімізацію слабких сторін ЗП(ПТ)О та потенційних загроз. Такий ЗП(ПТ)О повинен переглянути можливість підготовки за цією професією й ухвалити рішення щодо перепрофілізації чи відкритті іншої професії сфери підприємництва.

Загальна схема процесу стратегічного управління підготовкою майбутніх адміністраторів сфери підприємництва у ЗП(ПТ)О наведена в рис. 2.

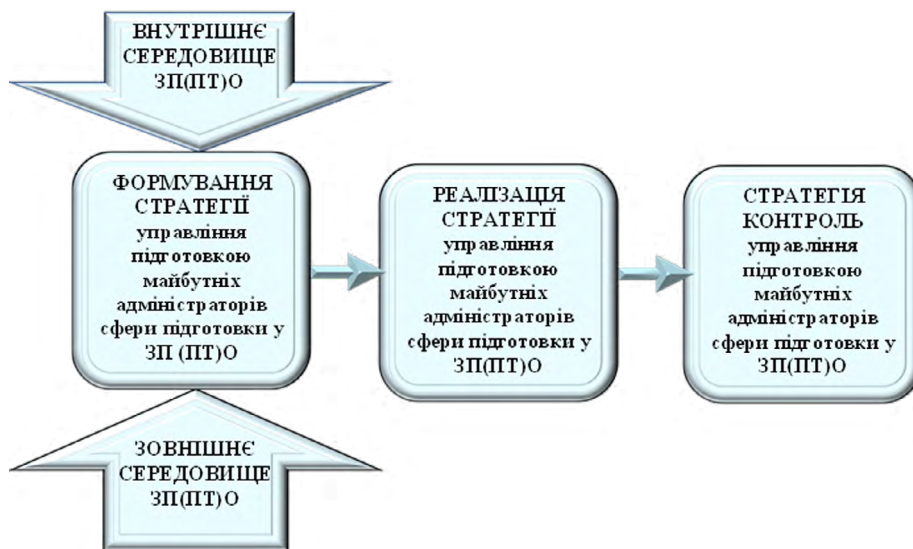


Рис. 3.2. Загальна схема процесу стратегічного управління підготовкою майбутніх адміністраторів сфери підприємництва у ЗП(ПТ)О

Джерело: складено автором на основі наявних у науковій галузі джерел (Малюта, 2016, с.49)

Висновки дослідження. Для з'ясування позитивної динаміки розробленої нами моделі управління підготовкою майбутніх адміністраторів сфери підприємництва у ЗП(ПТ)О, чітко сформовано програму експериментального дослідження, визначено загальну мету, етапи його проведення, мету кожного етапу та визначено очікуваний результат. Для достовірності експериментальної перевірки підібрано оптимальні методи її проведення. Методи педагогічних досліджень – це напрями, способи вивчення педагогічної дійсності. За допомогою методів педагогіка пояснює та прогнозує розвиток окремих педагогічних явищ і фактів, а також тенденції та зміни в педагогічному процесі. Тому швидкість якісних змін і рівень розвитку педагогічної теорії залежить від того, які методи дослідження вона використовує. Також було охарактеризовано методологічну основу експериментальної діяльності.

Для забезпечення обробки інформації в кожному ЗП(ПТ)О було проведено анкетування учасників освітнього процесу: вступників, здобувачів освіти, педагогічних працівників, керів-

ників ЗП(ПТ)О, роботодавців, щодо пріоритетів діяльності закладу за визначеними індикаторами: 1) освітнє середовище; 2) ресурсне забезпечення; 3) педагогічна діяльність; 4) управлінські процеси.

На основі отриманих результатів опитування обиралася стратегія управління підготовкою майбутніх адміністраторів сфери підприємництва у ЗП(ПТ)О. У нашому дослідженні було підтверджено стратегію «Максі – Максі», яка дозволяє використовувати сильні сторони ЗП(ПТ)О для реалізації зовнішніх можливостей. За даним напрямом ЗП(ПТ)О потрібно продовжувати зміцнювати свої позиції на регіональному ринку праці, стимулювати розвиток освітнього середовища ЗП(ПТ)О щодо формування ключових компетентностей майбутніх адміністраторів сфери підприємництва та збільшувати перелік основних замовників кадрів, що дозволить забезпечити їх першим робочим місцем.

Використані джерела

- Аблесєва, І. (2020). SWOT-аналіз соціо-економіко-екологічного стану підприємств: конспект лекцій. Суми: Сумський державний університет.
- Бочковський, А. (2016). Теоретичні аспекти універсалізації оцінки професійного ризику в системах управління охороною праці. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*, 14, 134–151.
- Булах, І. (2006). Створюємо якісний тест: навчальний посібник. Київ: Майстер-клас.
- Бурау, Н., Антьонок, В., Півторак, Д. (2021). Методологія наукових досліджень у галузі: практикум. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського.
- Гончаренко, С. (2008). Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця.
- Даниленко, Л. Карамушка, Л. (2003). Освітній менеджмент: Навчальний посібник. Шкільний світ.
- Кремень, В. (2008). Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер.
- Куницька, О. (2017). Використання методу аналітичної ієрархії (методу Сааті). *Науково-технічний збірник «Національного транспортного університету»*. 1(37), 184.
- Малюта, Л. (2016). Стратегічне управління інноваційним розвитком підприємства: навчальний посібник. Тернопіль: ФОП Паляниця В.
- Панченко, Л. (2018). Математичні та статистичні методи аналізу соціологічної інформації: Практикум. Київ: КПІ ім. І. Сікорського.
- Підласий, І. (1998). Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: навчальний посібник. Київ.
- Ренькас, Б. (2009). Внутрішнє середовище загальноосвітнього навчального закладу як предмет управлінського аналізу. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 47, 176–179.
- Рябова, З. В. (2017). Маркетинг і логістика освітніх послуг. *Адаптивне управління: теорія і практика: Електронне наукове фахове видання, серія «Педагогіка»*, 4 (6). <http://am.eor.by>.
- Сергеева, Л. М., Микитюк, С. М. (2022). Впровадження моделі розвитку закладу професійної (професійно-технічної) освіти на засадах педагогічної логістики. *Наукові записки малої академії наук: Збірник наукових праць*. 1(23), 101–109.
- Сергеева, Л. М., Стойчик, Т. І. (2020). Конкурентоздатність як умова професійного становлення фахівців: монографія. Дніпро: Журфонд.
- Сисоева, С. (2017). Міждисциплінарні педагогічні дослідження в контексті розвитку освітології. *Освітологія*, 6, 26–30.
- Староста, В., Товканець, Г. (2015). Методологія та методи науково-педагогічних досліджень: навчально-методичний посібник. Мукачево: МДУ.
- Хриков, Є. (2017). Методологія педагогічного дослідження: монографія. Харків.
- Чайченко, Н., Семенов, О., Артюшкіна, Л., Рудь, О. (2015). Науково-педагогічне дослідження: навчальний посібник для магістрантів Суми: СОІППО.
- Bray, M. (2003). Comparative Education in the Era of Globalisation: Evolution, Mission and Roles. *Policy Futures in Education*. 1 (2), 209–224.

- Mitter W. (2009). Comparative Education in Europe. International Handbook of Comparative Education. Part One. Editors Robert Cowen and Andreas M. Kazamias. London – New York: Springer Dordrecht Heidelberg, 87–98.
- Phillips, D. (2006). Comparative Education: Method. *Research in Comparative and International Education*. 1 (1), 301–319.

References

- Abyleyeva, I. (2020). SWOT-analiz socio-ekonomiko-ekologichnogo stanu pidpry`yemstv: konspekt lekcij. Sumy` : Sums`ky`j derzhavny`j universy`tet. (in Ukrainian).
- Bochkovs`ky`j, A. (2016). Teorety`chni aspekty` universalizaciyi ocinky` profesijnogo ry`zy`ku v sy`stemax upravlinnya oxoronoyu praci. *Visny`k L`vivs`kogo derzhavnogo universy`tetu bezpeky` zhy`ttyediyal`nosti*, 14, 134–151. (in Ukrainian).
- Bulax, I. (2006). Stvoryuyemo yakisny`j test: navchal`ny`j posibny`k. Ky`yiv: Majster-klas. (in Ukrainian).
- Burau, N., Ant`onyuk, V., Pivtorak, D. (2021). Metodologiya naukovy`x doslidzhen` u galuzi: prakty`kum. Ky`yiv: KPI im. Igorya Sikors`kogo. (in Ukrainian).
- Goncharenko, S. (2008). Pedagogichni doslidzhennya. Metodologichni porady` molody`m naukovcyam. Ky`yiv-Vinny`cya. (in Ukrainian).
- Danylenko, L. Karamushka, L. (2003). Osvitnij menedzhment: Navchal`ny`j posibny`k. Shkil`ny`j svit. (in Ukrainian).
- Kremen`, V. (2008). Ency`klopediya osvity`. Ky`yiv: Yurinkom Inter. (in Ukrainian).
- Kuny`cz`ka, O. (2017). Vy`kory`stannya metodu anality`chnoyi iyerarxiyi (metodu Saati). *Naukovo-texnichny`j zbirny`k «Nacional`nogo transportnogo universy`tetu»*. 1(37), 184. (in Ukrainian).
- Malyuta, L. (2016). Strategichne upravlinnya innovacijny`m rozvy`tkom pidpry`yemstva: navchal`ny`j posibny`k. Ternopil` : FOP Palyany`cya V. (in Ukrainian).
- Panchenko, L. (2018). Matematy`chni ta staty`sty`chni metody` analizu sociologichnoyi informaciyi: Prakty`kum. Ky`yiv: KPI im. I. Sikors`kogo. (in Ukrainian).
- Pidlasy`j, I. (1998). Diagnosty`ka ta eksperty`za pedagogichny`x proektiv: navchal`ny`j posibny`k. Ky`yiv. (in Ukrainian).
- Ren`kas, B. (2009). Vnutrishnye seredovy`shhe zagal`noosvitn`ogo navchal`nogo zakladu yak predmet upravlins`kogo analizu. *Visny`k Zhy`tomy`rs`kogo derzhavnogo universy`tetu. Pedagogichni nauky`*. 47, 176–179. (in Ukrainian).
- Ryabova, Z. V. (2017). Markety`ng i logisty`ka osvitnix poslug. *Adapty`vne upravlinnya: teoriya i prakty`ka: Elektronne naukove faxove vy`dannya, seriya «Pedagogika»*, 4 (6). <http://am.eor.by>. (in Ukrainian).
- Sergeyeva, L. M., My`ky`tyuk, S.M. (2022). Vprovadzhennya modeli rozvy`tku zakladu profesijnoyi (profesijno-texnichnoyi) osvity` na zasadax pedagogichnoyi logisty`ky`. *Naukovi zapy`sky` maloyi akademiyi nauk: Zbirny`k naukovy`x pracz`*. 1(23), 101–109. (in Ukrainian).
- Sergeyeva, L.M., Stojchy`k, T.I. (2020). Konkurentozdatnist` yak umova profesijnogo stanovlennya faxivciv: monografiya. Dnipro: Zhurfond. (in Ukrainian).
- Sy`soyeva, S. (2017). Mizhdy`scy` plinami pedagogichni doslidzhennya v konteksti rozvy`tku osvitologiyi. *Osvitologiya*, 6, 26–30. (in Ukrainian).
- Starosta, V., Tovkanecz`, G. (2015). Metodologiya ta metody` naukovo-pedagogichny`x doslidzhen`: navchal`no-metody`chny`j posibny`k. Mukachevo: MDU. (in Ukrainian).
- Xry`kov, Ye. (2017). Metodologiya pedagogichnogo doslidzhennya: monografiya. Xarkiv. (in Ukrainian).
- Chajchenko, N., Semenog, O., Artyushkina, L., Rud`, O. (2015). Naukovo-pedagogichne doslidzhennya: navchal`ny`j posibny`k dlya magistrantiv Sumy` : SOIPPO. (in Ukrainian).
- Bray, M. (2003). Comparative Education in the Era of Globalisation: Evolution, Mission and Roles. *Policy Futures in Education*. 1 (2), 209–224. (in English).
- Mitter W. (2009). Comparative Education in Europe. International Handbook of Comparative Education. Part One. Editors Robert Cowen and Andreas M. Kazamias. London – New York: Springer Dordrecht Heidelberg, 87–98. (in English).
- Phillips, D. (2006). Comparative Education: Method. *Research in Comparative and International Education*. 1 (1), 301–319. (in English).



Liliia Ukleina, Deputy Director for educational work, State educational institution «Bohuslav Center of Vocational and Technical Education», Ukraine.

Research interests: *development of professional and technical education, self-improvement of the individual, global trends in the development of professional and technical education.*

PREPARING FUTURE ADMINISTRATORS IN THE FIELD OF ENTREPRENEURSHIP AT A VOCATIONAL (VOCATIONAL-TECHNICAL) EDUCATION INSTITUTION.

Abstract. The article describes the organization of the experimental work, proves the effectiveness of the model of management of training of future business administrators in a vocational education institution by presenting the results of the study and provides methodological recommendations for its practical implementation in educational practice.

The main purpose of this article is to develop and test a model of managing the training of future administrators.

The organization and conduct of the pedagogical experiment was carried out in the period from 2018 to 2021 and consisted of three interrelated stages: stating, formative, and generalizing. The same quantitative and qualitative composition of respondents was involved in the experimental study, taking into account the length of service, qualifications, form of education, which ensured a full reflection of the general population, formed a sample population and ensured its representativeness for statistical data processing.

Keywords: model of management; institution of vocational (vocational-technical) education; management of training; training of future administrators.



Ольга Христенко – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін, Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України, м. Тернопіль, Україна.

Коло наукових інтересів: педагогіка вищої освіти, методика гуманітарної підготовки у вищій медичній школі, педагогічна аксіологія.

✉ hrystenko@tdmu.edu.ua

🆔 <https://orcid.org/0000-0001-6036-2829>

УДК 378.015.31:17.022.1:130.1/2:[378.6:61]-057.875

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-114-122>

ДУХОВНІСТЬ І ТІЛЕСНІСТЬ ЛЮДИНИ В КОНТЕКСТІ СИСТЕМИ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ

Анотація. У статті проаналізовано поняття тілесності і духовності людини в теологічному та сучасному науковому дискурсах з позиції моделювання системи цінностей майбутніх медиків.

Встановлено, що в теологічному контексті тілесність людини пов'язується із сакральністю, що, зі свого боку, обґрунтовує її цінність; очевидним постає пріоритет духовного вдосконалення людини, порівняно з фізичним і, водночас, підкреслюється вплив духовності особи на її фізичний стан. Відтак, для студентів, майбутніх медиків, і тілесне, й духовне благополуччя людини виражають сутність здоров'я як цінності.

Визначено, що важливими факторами формування системи професійних цінностей студентів медичних закладів вищої освіти є, з одного боку, нові концепції, теорії, які поширюються в суспільстві ХХІ ст. (теорія сталого розвитку, гендерна теорія тощо), а з іншого – інноваційні тенденції розвитку науки і техніки (генна інженерія, нанотехнології, репродуктивні технології та ін.), які за певних умов можуть негативно впливати як на тілесно-духовне здоров'я окремої особи, так і на благополуччя існування людської популяції на планеті в цілому.

Проаналізовано виклики для фахівців сфери охорони, пов'язані з питанням гендерної ідентичності, й втручання в тіло людини аж до зміни статі. Складнощі полягають у тому, що в добу «посттілесності» лікарі потребують глибокого розуміння зазначеної проблеми, щоб зайняти відповідну професійну позицію згідно з обґрунтованою системою цінностей.

Доведено, що в сучасних умовах актуалізуються цінність людини в єдності тіла і душі з моменту зачаття, а також цінність тілесності особи як природного дару, що не припускає її руйнування та порушення законів природи. Зазначені вартості повинні впроваджуватися як одні з базових професійних цінностей майбутніх медиків, які зобов'язані апріорі стояти на сторожі людського життя та природних законів, які забезпечують нормальне життєздатне середовище для людини. Імплементация біоетичних цінностей у середовищі вищої медичної освіти, в тому числі, в межах гуманітарної підготовки майбутніх лікарів, сприятиме запобіганню потенційних загроз технологічного характеру стосовно здоров'я і безпеки особи і суспільства.

Ключові слова: духовність; тілесність; здоров'я; цінності; майбутні медики; інтегральне мислення; теорія сталого розвитку.

Постановка проблеми. Сьогодні спостерігаємо появу консенсусу провідних педагогів, які погоджуються, що глобальна система освіти потребує радикальних змін, щоб задовольнити нові розмаїті потреби людства. Хоча освіта сама по собі не може досягти стійкості, вона є одним із ключових інструментів суспільства. Освітні цілі вимагають фундаментального переходу – від навчання як запам'ятовувати й розуміти, до навчання як мислити системно новими способами. Справжнє завдання полягає в тому, щоб розвинути в усіх студентів здатність вирішувати проблеми, а також сформувати критичне, незалежне та оригінальне мислення. Зараз уже недостатньо освіти, що зосереджена винятково на розумі. Радикальна переорієнтація змісту освіти та педагогіки повинна містити передачу знань, отриманих з минулого досвіду, а також прагнути до розширення видів знань, навичок і здібностей, які будуть потрібні для адаптації та творчого реагування на майбутнє, яке ще неможливо передбачити (von Weizsäcker & Wijkman, 2018, с. 196–197).

Як зазначають представники Римського клубу, освіта майбутнього – ціннісно-орієнтована. Цінності відображають квінтесенцію людської мудрості, набутої століттями. У новій системі, що розвивається, вони повинні втілювати фундаментальні принципи сталого досягнення, чи то індивідуального, чи соціального. Це має бути навіть більше, ніж ідеали, що надихають та постачають енергію, необхідну для здійснення людських прагнень. Цінності є формою знання та потужним визначальним фактором людської еволюції. Це психологічні навички, які мають величезне практичне значення. Освіта має ґрунтуватися на цінностях, які сприяють стійкості та загальнолюдському добробуту. Шлях до впровадження стійких цінностей означав би зміну парадигми в усій системі цінностей нашого нинішнього суспільства. Своєю метою він розглядає підвищення добробуту як людей, так і природних систем, від яких вони залежать, а не оцінку більшого виробництва та споживання. Свідомий акцент робиться на цінностях, які є дійсно універсальними, а також на повазі до культурних відмінностей. На низовому рівні рух до сталого розвитку може спиратися на глибокі локальні цінності. Такі цінності можуть створити трансформаційне лідерство, лідерство в думках, яке призводить до дії (von Weizsäcker & Wijkman, 2018, с. 199).

У контексті педагогічної науки специфічне місце належить проблематиці цінностей у сфері вищої медичної освіти, адже досягнення благополуччя людини та суспільства першочергово залежить від світоглядної позиції та професіоналізму лікарів. Водночас, на формування особистості студентів медичних ЗВО впливають ідеї і тенденції з найрізноманітніших сфер наукового й суспільного дискурсу. Тема нашого дослідження передбачає вивчення понять тілесності й духовності як цінностей у їх взаємозв'язку, адже, з одного боку, вони об'єктивно утворюють філософську основу системи цінностей майбутніх медиків (які працюватимуть і з тілом, і з душею людини), а з іншого – існує перманентна дискусія вчених, мислителів про співвідношення зазначених феноменів, власне, в антропологічному та аксіологічному вимірах. Наукові розвідки з даної проблематики сприятимуть конкретизації цілей та змісту навчально-виховної роботи в медичних університетах та увиразненню системи цінностей, яку слід формувати в майбутніх фахівців сфери охорони здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття тілесності і духовності у їх співвідношенні і взаємозв'язку досліджували філософи, теологи, психологи, педагоги, філологи, соціологи тощо. Серед останніх публікацій, які репрезентують результати аналізу феномену тілесності в сучасних умовах, знаходимо праці А. Возного, О. Дольської, І. Кобзевої, Л. Сидоренко та ін. Зокрема, О. Дольська вказує на тенденцію сучасної науки стосовно акцентуації проблеми тіла як цінності у світлі найновіших технологічних досягнень ХХІ століття (стрімкий розвиток біотехнології, генної інженерії, еволюційної психології, когнітивної нейронауки, науки з побудови штучного інтелекту, біокібернетики, біосеміотики, репродуктивних технологій тощо). Важливи є наукові висновки Л. Сидоренко, яка застерігає про сумнівність розширення ступенів свободи людини завдяки новітнім технологічним практикам та обґрунтовує потребу етичних орієнтирів, що визначатимуть межу втручання науки й технологічних інновацій у сферу людського, в природню цілісність особи, запорукою яких є, зокрема, людська тілесність.

Зі свого боку, на збереженні гідності людини як тілесної і духовної істоти й найвищої цінності наголошують дослідники з біоетики (І. Бойко, Ю. Мартинюк, Р. П'яста, Г. Терешкевич та ін.). Автори зазначають про неприпустимість ігнорування цінності людської особи як цілісної в духовно-фізичній сутності з моменту зачаття до природної смерті.

Водночас є потреба в дослідженні проблеми формування системи цінностей майбутніх медиків з позиції інтегрального мислення, що дозволить виокремити «раціональні зерна» з різних пластів духовно-інтелектуального досвіду людства.

Мета статті – проаналізувати поняття тілесності і духовності людини в теологічному й науковому дискурсах; та визначити відповідні цінності, які варто формувати у сучасних студентів медичних закладів вищої освіти.

Методи дослідження – аналіз наукової літератури, контент-аналіз (для визначення сутнісних характеристик досліджуваних понять у теологічному й науковому дискурсах), синтез аксіологічних ідей, представлених у джерелах дослідження, моделювання системи цінностей студентів медичних закладів вищої освіти на основі результатів проведеного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Для реалізації цілей нашого дослідження релевантним видається використання концепції інтегрованого способу мислення. Річ у тім, що впродовж останньої половини двадцятого століття певні проблеми обмеження аналітичного мислення почали вирішувати шляхом зміщення акценту на системне мислення. Системне мислення зосереджується на взаємозв'язку та взаємозалежності явищ і визнає складність, одночасно прагнучи до концепції цілого. Проте все ще існує тенденція системного мислення розглядати реальність у відносно механістичному значенні, яке не в змозі охопити її органічну цілісність. Обмеженість системного мислення вимагає переходу від механістичних до більш органічних концепцій реальності. Наші найбільші винаходи, відкриття та досягнення творчості відбуваються тоді, коли очевидні протиріччя розв'язано.

Важливо, що інтегральне мислення – це мислення, яке здатне сприймати, організовувати, узгоджувати та знову об'єднувати складові елементи та прийти до більш правдивого розуміння реальності, що лежить в його основі, – воно виходить за межі системного мислення так само, як інтеграція виходить за межі агрегації. Погоджуємося з думкою авторів концепції інтегрованого способу мислення, представників Римського клубу, що освіта повинна представляти саме такий інтегрований погляд студентам, незалежно від їхніх конкретних галузей спеціалізації. Кожна дисципліна повинна так само навчитися досліджувати себе у світлі соціального цілого (von Weizsäcker & Wijkman, 2018, с. 199).

У нашому випадку застосування концепції інтегрального мислення допоможе студентам медичних ЗВО розуміти проблему взаємозв'язку тілесності й духовності людини цілісно, в контексті індивідуального та суспільного буття.

Отож, насамперед, зазначимо, що поняття «тілесність» і «духовність» відповідним чином представлені й трактовані у біблійному контексті, де людина постає як вінець природи, найкраще творіння Бога, створене за божественним образом і подобою. Водночас, йдеться про зовнішню і внутрішню єстество людини («Є тіло звичайне, є й тіло духовне» (I Кор. 15: 44) (Біблія або Книги Святого Письма, 2011, с. 1282)). До речі, Григорій Сковорода чітко вирізняв «внутрішню людину» (духовність), яка відображає справжню її суть, на відміну від «зовнішньої» (тілесність).

Логічно, що творці й прихильники теологічної концепції людини підкреслювали вищість, незрівнянно більшу цінність духовності над тілесністю, адже йшлося про вічну безсмертну душу й, навпаки, обмежене в часі земного буття, «тлінне» тіло («Через те ми відваги не тратимо, бо хоч нищиться зовнішній наш чоловік (людина – О.Х.), зате день у день відновляється внутрішній» (II Кор. 4: 16) (Біблія або Книги Святого Письма, 2011, с. 1286)).

Для майбутніх лікарів тут не буде головною ідеєю протиставлення цих двох природ людини, позаяк важливим є знаходити «точки дотику», взаємозалежність, зрештою, гармонію тіла і душі, які кожен по-своєму потребують відповідної допомоги медичних фахівців.

Тим не менше, Біблія також укаже на цінність тіла, через яке людська душа оприсутнюється і може існувати в світі («Ще поки вформував тебе в утробі матерній, Я пізнав був тебе, і ще поки

ти вийшов із нутра, тебе посвятив, дав тебе за пророка народам!» (Єр. 1: 5) (Біблія або Книги Святого Письма, 2011, с. 836). Отже, тут підкреслюється цінність людини в єдності тіла і душі з моменту зачаття, а також генетична детермінованість покликання людини, її харизми, що походить від божественного провидіння.

Оскільки, ми беремо до уваги концепцію інтегрального мислення представників Римського клубу, потрібно зазначити і про їхню теорію сталого розвитку, що, серед іншого, пропагує ідею регулювання чи стримування народжуваності задля економічного прогресу й загального добробуту. І тут для студентів медичних ЗВО необхідно акцентувати увагу на контраверсійності теорії сталого розвитку стосовно «регулювання» демографічної ситуації, що передбачає втручання у сферу охорони здоров'я, зокрема, популяризацію штучного переривання вагітності. Адже в цьому контексті якраз актуалізується цінність людини в єдності тіла і душі з моменту зачаття (про що ми згадували вище) як одна з базових професійних цінностей майбутніх медиків. І хоча виникатимуть різні специфічні ситуації, студенти медичного університету повинні засвоїти, що вони зобов'язані априорі стояти на сторожі людського життя.

Повертаючись до біблійного контексту трактування тілесності й духовності людини, необхідно підкреслити, що християнське вчення в особливий спосіб артикулює також тілесність як цінність. Власне, йдеться про цінність тіла завдяки духовній складовій особи («Хіба ви не знаєте, що ваше тіло – то Храм Духа Святого, що живе Він у вас, якого від Бога ви маєте, і ви не свої? Бо дорого куплені ви. Отож прославляйте Бога в тілі своєму та в дусі своєму, що Божі вони! (1 Кор. 6: 19–20) (Біблія або Книги Святого Письма, 2011, с. 1273)). Відтак, тілесність людини пов'язується із сакральністю, що, зі свого боку, обґрунтовує її цінність.

Для студентів, майбутніх медиків, безпосередній інтерес становить питання тілесного й духовного благополуччя людини, що виражається у здоров'ї як цінності. Результати контент-аналізу засвідчують, що тематика здоров'я також присутня в Книзі книг (напр., «Улюблений, – я молюся, щоб добре велося в усьому тобі, і щоб був ти здоровий, як добре ведеться душі твоєї» (III Ів. 1: 2) (Біблія або Книги Святого Письма, 2011, с. 1354)). Головна ідея полягає в тому, що здоров'я фізичне і духовне є відповідно взаємопов'язаними: «Серце радісне добре лікує, а пригноблений дух сушить кості» (Пр. 17: 22) (Біблія або Книги Святого Письма, 2011, с. 726).

Звісно, автори однозначно вказують на більшу значущість духовного вдосконалення, порівняно з фізичним, обґрунтовуючи це необхідністю підготовки до вічності саме духовного ества людської істоти, «внутрішньої людини» («Бо вправа тілесна мало корисна, а благочестя корисне на все, бо має обітницю життя теперішнього та майбутнього» (I Тим. 4: 8) (Біблія або Книги Святого Письма, 2011, с. 1319)). Але й стверджують про вплив духовності на фізичний стан особи.

Цікаво, що фізичне здоров'я трактується як «світлість» тіла, яка залежить від духовного стану людини, її внутрішнього бачення, її світогляду, що біблійному тексті асоціюється із зором: «Око твоє – то світильник для тіла; тому, як око твоє буде дуже, то й усе тіло твоє буде світле. А коли б твоє око нездатне було, то й усе тіло твоє буде темне. Отож, уважай, щоб те світло, що в тобі, не стало темрявою! Бо коли тіло твоє все світле, і не має жадної темної частини, то все буде світле, неначе б світильник осяяв блиском тебе» (Лк. 11: 34–36) (Біблія або Книги Святого Письма, 2011, с. 1157). Відтак, очевидним постає зв'язок між «духовним зором», світоглядними переконаннями людини та її здоров'ям – фізичним і духовним. З цього приводу для студентів, майбутніх медиків актуальним бачиться питання просвітницької, профілактичної роботи з населенням, спрямованої на формування культури здоров'язбереження.

У межах даного дослідження ми також аналізували специфіку співвідношення тілесності і духовності в сучасному науковому дискурсі. Як зазначає дослідниця О. Дольська, наприкінці ХХ ст. мислителі почали активно описувати феномен тіла (наприклад, роботи французької школи «Анналіс»), яка трактує історію як набір практик та дій людини). Структуралізм використовує вже не просто поняття «тіло», а говорить про тілесність як особливий тип організації та структуривання досвіду (коли структура переживання людини є не лише індивідуальним, а й колективним, пов'язаним із самовідчуттям суспільства) (Дольська, 2020b, с. 250).

Відтак у XXI столітті актуалізувалася тема людського тіла і тілесності, що виражається у різноманітних контекстах: соціальному, спортивному, медичному, гендерному, медійному тощо. Та найбільш гостро постає проблема конструювання тіла і тілесного в умовах розвитку наукових і технологічних інновацій, адже усвідомлення уразливості людського тіла стає все більш реальним (Дольська, 2020а, с. 10). Пандемія коронавірусу актуалізувала тему беззахисності людського тіла. Її одразу артикулювали критики, вказуючи на жорстку позицію владних інституцій стосовно здоров'я людей. Наприклад, Єва Іллуз, звертаючись до ідей М. Фуко (який позиціонував здоров'я як центр модерного управління («біовлади»)), виступила проти «нестерпності» такої влади, що ігнорує тілесну раціональність (див.: Дольська, 2020b, с. 250). Авторка наголошує, що для подолання подібних викликів необхідною є міжнародна кооперація нового виду, зокрема, стосовно дослідження хвороб, упровадження інновацій у медичне обладнання, перенаправлення значних коштів, накопичених приватними структурами, на загальні потреби; і «це умова збереження світу» (Іллуз, 2020).

Для майбутніх медиків важливо розуміти відповідальність фахівців сфери охорони здоров'я за цінність людини як тілесно-духовної істоти в екстремальних обставинах, коли навіть виникає питання першочерговості надання медичної допомоги (наприклад, за віковим критерієм). Такі ситуації свідчать про потребу внутрішнього морального імперативу як умови прийняття справедливого рішення в межах професійної етики лікаря.

За словами О. Дольської, «цінізм використання біовлади як продовження ідей Модерну став дійсно несподіваним поштовхом до необхідності перегляду будь-яких цінностей, і, насамперед, моралі, етики, центральною віссю яких має стати ідея: будь-які процеси та технології не можуть бути реалізовані без урахування тілесної раціональності» (Дольська, 2020а, с. 10).

Власне, тема цінності людського тіла актуалізується в контексті розвитку нових галузей науки і техніки (генна інженерія, еволюційна психологія, когнітивна нейронаука, біотехнологія, науки з побудови штучного інтелекту, біокібернетика тощо), які спрямовані на «вдосконалення» свідомості й тіла людини. Як зауважує О. Дольська (2020b), нині теза Гайдеггера про неприпустимість відмови від техніки (мовляв, інакше, це призведе до загибелі людства), яку він висловив на початку кризи епохи модерну, повинна бути вписана в новий проєкт людини: розвиток техніки й нових технологій без урахування тілесної раціональності та головної цінності – тіла – неможливий (с. 251).

Особливої уваги заслуговують інновації в сфері медицини, генна інженерія, репродуктивні технології, експерименти над людським тілом, beauty-індустрія та ін., що безпосередньо впливають на людину з її тілесністю і духовністю як безумовними цінностями. Вчені вважають, що конвергентний розвиток когнітивних, соціогуманітарних, біо-, інфо- та нанотехнологій сприяє неймовірній трансформації особи і суспільства. Але, як слушно зазначає Л. Сидоренко (2012), соціальні чинники в цілому не можуть перекреслити біологічну сутність людини та її природньо детерміновану поведінку; зонайменше (але це, насправді, найважливіше), народження і смерть людини свідчать, що вона апіорі є частинкою природного, біологічного світу й мимоволі підкоряється впливу біологічних законів. І, навіть, якщо певні естетичні й функціональні зміни людського тіла, на думку дослідників, суттєво впливають на самоідентифікацію особи, все ж вони не скасовують повністю людину як таку (Кобзева, 2018, с. 94).

Водночас, як підкреслює А. Возний (2017), створення нових медичних технологій народжують безліч найбільш гострих проблем, які потребують юридичного та морального регулювання (Возний, 2017, с. 22). Наприклад, генна інженерія створює технології, які становлять реальну загрозу людському генофонду планети. За словами Г. Терешкевич, надзвичайно небезпечною є генна терапія статевої клітин, бо вона пов'язана з зміною геному в ряді поколінь, що може викликати непередбачені нові мутації і порушення рівноваги між людським суспільством і довкіллям (Терешкевич, 2014, с. 165–166).

І тут вступає у свої права біоетика, яка покликана захищати людину (до речі, і природу) як найвищу цінність в її цілісності, з невід'ємними природними правами на життя, збереження здо-

ров'я, гідність, свободу тощо (див.: П'яста та ін., 2016). Захищати в тих випадках, коли існує загроза маніпуляції, зловживання тілом і свідомістю людини, зневаги її гідності, обмеження прав, у зв'язку із упродовженням певних інноваційних технологій. Відтак, і тілесність, і духовність особи постають як ключові біоетичні цінності в системі професійних цінностей майбутніх медиків.

Окрім цього, окремим викликом для фахівців сфери охорони є професійна діяльність, пов'язана із проблемою гендерної ідентичності й втручання в тіло людини аж до зміни статі. Як пише Ю. Тимошенко, в час, коли тіло перестало бути константою, є всі підстави говорити про реалії доби посттілесності, де людина може народитися чоловіком, а померти жінкою (Тимошенко, 2009, с. 45).

Складнощі полягають у тому, що сучасні лікарі потребують глибокого розуміння зазначеної проблеми, щоб зайняти відповідну професійну позицію згідно з актуальною системою цінностей. Якщо для постмодерного світу дійсним є лише те, що визнано дійсним, і навіть свою тілесність необхідно доводити (Тимошенко, 2009, с. 45), то медики повинні володіти необхідними компетентностями задля оптимального захисту цінності людини (пацієнта) в її тілесній і духовній цілісності, закладеній природою.

За результатами дослідження ми розробили теоретичну модель формування системи цінностей майбутніх медиків через призму тілесності і духовності людини в теологічному й сучасному науковому дискурсах (рис. 1).

Сучасний науковий дискурс	
<i>Тіло має бути безумовною цінністю через унікальність в екзистенційному вимірі; водночас воно постає відносною цінністю у добу «посттілесності», впливу інноваційних технологій (через загрози втручання у тіло людини всупереч законам природи; потенційні ризики зловживання тілом у сфері медичного експериментування, генної інженерії та ін.)</i>	<i>Душа є детермінантою емоційно-почуттєвої сфери людини, її цінність асоціюється з психічним здоров'ям, психологічно рівновагою, потенціалом для ефекту плацебо тощо</i>
Цінності майбутніх лікарів	
Природа людської істоти й екосистеми планети	
Тілесність людини як унікальна форма її буття (особливо, в випадках втрати функціональності тіла внаслідок війни)	
Культура здоров'язбереження, просвітницька робота лікарів	
Духовність особи як фактор фізичного здоров'я	
Людина в єдності душі і тіла з моменту зачаття	
Теологічний дискурс	
<i>Тіло є сакральною цінністю через присутність у ньому Святого Духа</i>	<i>Душа є найвищою цінністю через її безсмертя, життєдайність для тіла, вплив на фізичне здоров'я людини</i>

Джерело: складено автором

Рис. 1. Модель формування системи цінностей майбутніх медиків

Головна думка полягає в тому, що невід'ємною складовою підготовки студентів медичних ЗВО повинно бути виховання у них професійних цінностей на основі ключових аксіологічних ідей, репрезентованих у теологічному та сучасному науковому інтелектуально-духовному досвіді людства. Власне, врахування теологічного дискурсу сприятиме формуванню у студентів таких цінностей: *людина в єдності душі і тіла з моменту зачаття* (що націлює позицію медиків на захист/збереження людського життя апіорі); *духовність особи як фактор фізичного здоров'я* (що передбачає інтегрований підхід до людини як цілісної духовно-тілесної істоти; надання професійної допомоги лікарю з огляду на взаємозв'язок фізичного, психічного, психологічного й духовного здоров'я особи; духовність тут постає як стан благополуччя людини завдяки чистоті сумління та наповненню внутрішнього світу особи позитивними почуттями, думками тощо).

Водночас сучасний науковий дискурс є тією важливою детермінантою, що сприяє вихованню у майбутніх медиків професійних цінностей, серед яких: *природа людської істоти й екосистеми планети* (що визначає пріоритет природних законів буття людини й навколишнього середовища з метою їх збереження в умовах загроз технологічного характеру, нових теорій, які потенційно суперечать об'єктивним фундаментальним засадам розвитку людської істоти як такої); *тілесність людини як унікальна форма її буття* (що концентрує увагу на потребі максимального захисту, створення умов безпеки для людини у фізичному вимірі; особливо, майбутні лікарі повинні бути готовими до викликів воєнного стану, коли багато учасників бойових дій мають порушення функціональності тіла через втрату чи пошкодження його частин; у цих умовах ціннісне ставлення до тіла, яке є особливо вразливим, повинно будуватися на ціннісному ставленні до людини як такої – з її гідністю, душевними переживаннями, духовними потребами тощо).

Такі цінності, як *культура здоров'язбереження, просвітницька робота лікарів* є недостатньо популяризованими й поширеними в українському суспільстві (хоча, завдяки їм можна попереджати захворювання, підвищувати рівень здоров'я людей), тому їх слід формувати в студентів медичних ЗВО, опираючись, як на теологічні/філософські основи здоров'я, так і на сучасні наукові досягнення в галузі клінічної медицини, біоетики, громадського здоров'я та ін.

Підсумовуючи, наголосимо, що слухними є думки вчених про збереження людської істоти: «Недооцінювати те, що дає нам сама природа, означає недооцінювати і саму природу. Людина не може відриватися від природи, а тим більше протиставляти себе їй. Вона не повинна забувати, що сама вона – природна істота, сама – продукт її розвитку» (цит. за: Тимошенко, 2009, с. 45). На цьому тлі повернення людини до практики розмірковування про власний тілесний потенціал постає необхідною умовою створення нею чітких життєвих проєктів, забезпечення дійсно цілісного процесу самопізнання (Тимошенко, 2009, с. 45).

Висновки. У системі цінностей майбутніх медиків тілесність і духовність людини постають як ключові цінності в їх єдності. У контексті концепції інтегрального мислення важливим завданням навчально-виховної роботи в медичних ЗВО повинно бути вироблення в студентів уміння знаходити «точки дотику», взаємозалежність, гармонію тіла і душі людини, які цілісно потребують якісної допомоги лікарів.

Аналіз духовності та тілесності в теологічному контексті вказує на зв'язок між світоглядними переконаннями («духовним зором») людини та її здоров'ям – фізичним і духовним. Відтак для студентів – майбутніх медиків, актуальним постає питання просвітницької, профілактичної роботи з населенням, спрямованої на формування культури здоров'язбереження як цінності.

З огляду на контрверсійність сучасних теорій, концепцій (зокрема, теорії сталого розвитку, яка з метою забезпечення економічного добробуту пропагує регулювання демографічної ситуації (у т.ч., через аборти) чи гендерної теорії, яка передбачає втручання в тіло людини задля зміни статі тощо) актуалізуються цінність людини в єдності тіла і душі з моменту зачаття, а також цінність тілесності особи як природного дару, що не припускає її руйнування та порушення законів природи. Зазначені вартості повинні впроваджуватися як одні з базових професійних цінностей майбутніх медиків, які зобов'язані апіорі стояти на сторожі людського життя та природних законів, які забезпечують нормальне життєздатне середовище для людини.

Окрім цього, застосування інноваційних технологій у медицині (насамперед, генної інженерії, репродуктивних технологій), які за певних умов можуть негативно впливати як на тілесно-духовне здоров'я окремої особи, так і на благополуччя існування людської популяції на планеті в цілому, вимагає формування у майбутніх медиків чітких біоетичних цінностей, імплементація яких означає реальне запобігання потенційним загрозам технологічного характеру.

Перспективи подальших розвідок убачаємо в дослідженні зарубіжного досвіду виховання цінностей у здобувачів вищої освіти з урахуванням соціально-економічних, суспільно-політичних, національних детермінант; розробці методики формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців в умовах війни тощо.

Використані джерела

- Возний, А. (2017). Філософія тілесності людини у фізкультурно-спортивному концепті. *Світгляд – Філософія – Релігія*, 12, 15–24.
- Дольська, О. (2020a). Тіло як цінність: історія та сучасність. У *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід*. <http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/16152?mode=full>
- Дольська, О.О. (2020b). Тіло як цінність: шлях до тілесної раціональності в умовах кризи моралі епохи Модерну. У *Суперечності взаємодії моралі і права в сучасному суспільстві* <https://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/46925>
- Іллуз, Є. (2020, Березень, 31). Нестерпна легкість капіталізму щодо нашого здоров'я. У *Який світ після пандемії? Політична критика*. <https://politkrytyka.org/2020/03/31/yakujy-svit-pislya-pandemiyi-bruno-latur-yeva-illuz-zhan-lyuk-nansi/>
- Кобзева, І. О. (2018). Тілесність у філософсько-антропологічних вимірах. *Проблеми гуманітарних наук. Серія: Філософія*, 39, 89–99.
- Огієнко, І. (перекладач). (2011). *Біблія або Книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту*. Київ: Українське Біблійне товариство.
- П'яста, Р., Бойко, І., Чернявська, Н., Мартинюк, Ю., Терешкевич, Г., Пилипчак, Ю. & Голубець, О. (2016). *Біоетика*.
- Сидоренко, Л. І. (2012). Проблема тілесності: філософсько-етичні виміри. *Філософські проблеми гуманітарних наук: Альманах*, 21, 43–48. <http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/sid-probl.htm>
- Терешкевич, Г. Т. (2014). *Основи біоетики та біобезпеки*. ТДМУ.
- Тимошенко, Ю. (2009). Проблема тілесності у філософській спадщині XX ст. *Здоровий спосіб життя*, 41, 42–45. <https://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/19278?mode=full>
- Weizsäcker, E. U. & Wijkman, A. (2018). *Come on! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet – A Report to the Club of Rome*. Springer, Science+Business Media LLC. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-7419-1_1

References

- Vozny`j, A. (2017). *Filosofiya tilesnosti lyudy`ny` u fizkul`turno-sporty`vnomu koncepti*. *Svitoglyad – Filosofiya – Religiya*, 12, 15–24. (in Ukrainian).
- Dol`s`ka, O. (2020a). *Tilo yak cinnist` : istoriya ta suchasnist` . U Cinnisni oriyenty`ry` v suchasnomu sviti: teorety`chny`j analiz ta prakty`chny`j dosvid*. <http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/16152?mode=full> (in Ukrainian).
- Dol`s`ka, O.O. (2020b). *Tilo yak cinnist` : shlyax do tilesnoyi racional`nosti v umovax kry`zy` morali epoxy` Modernu. U Superechnosti vzayemodiyi morali i prava v suchasnomu suspil`stvi* <https://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/46925> (in Ukrainian).
- Illuz, Ye. (2020, Berezen`, 31). *Nesterpna legkist` kapitalizmu shhodo nashogo zdorov`ya. U Yaky`j svit pislya pandemiyi? Polity`chna kry`ty`ka*. <https://politkrytyka.org/2020/03/31/yakyj-svit-pislya-pandemiyi-bruno-latur-yeva-illuz-zhan-lyuk-nansi/> (in Ukrainian).
- Kobzyeva, I. O. (2018). *Tilesnist` u filofs`ko-antropologichny`x vy`mirax. Problemy` gumanitarny`x nauk. Seriya: Filosofiya*, 39, 89–99. (in Ukrainian).
- Ogiyenko, I. (perekladach). (2011). *Bibliya abo kny`gy` svyatogo py`s`ma starogo j novogo zapovitu*. Ky`yiv: Ukrayins`ke Biblijne tovary`s`tvo. (in Ukrainian).
- P`yasta, R., Bojko, I., Chernyavs`ka, N., Marty`nyuk, Yu., Tereshkevych, G., Py`ly`pchak, Yu. & Golubecz`, O. (2016). *Bioety`ka*. (in Ukrainian).
- Sy`dorenko, L. I. (2012). *Problema tilesnosti: filofs`ko-ety`chni vy`miry` . Filofs`ki problemy` gumanitarny`x nauk: Al`manax*, 21, 43–48. <http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/sid-probl.htm> (in Ukrainian).
- Tereshkevych, G. T. (2014). *Osnovy` bioety`ky` ta biobezpeky` . TDMU*. (in Ukrainian).
- Tymoshenko, Yu. (2009). *Problema tilesnosti u filofs`kij spadshhy`ni XX st. Zdorovy`j sposib zhy`ttya*, 41, 42–45. <https://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/19278?mode=full> (in Ukrainian).
- Weizsäcker, E. U. & Wijkman, A. (2018). *Come on! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet – A Report to the Club of Rome*. Springer, Science+Business Media LLC. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-7419-1_1 (in English).

Olha Khrystenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Higher School Pedagogy and Social Disciplines, I. Horbachevskyi Ternopil National Medical University, Ministry of Health of Ukraine, Ternopil, Ukraine

Research interests: pedagogy of higher education, methodology of humanitarian training in a higher medical school, pedagogical axiology.

HUMAN SPIRITUALITY AND PHYSICALITY IN THE CONTEXT OF VALUES OF FUTURE HEALTHCARE PROFESSIONALS

Abstract. The concepts of human physicality and spirituality in theological and contemporary scientific discourses from the point of view of modeling the future healthcare professionals' values are analysed in the article.

It has been established that in the theological context human physicality is related to sacredness, which justifies its value; the priority of a person's spiritual development is obvious compared to the physical one, and at the same time the influence of a person's spirituality on his/her physical state is emphasized. Therefore, for students (future healthcare professionals) both personal physical and spiritual well-being express the essence of health as a value.

The important factors in development of professional values of students of the institutions of higher medical education have been determined: on the one hand, new concepts and theories spreading in the 21st century society (the theory of sustainable development, gender theory, etc.), and on the other hand, innovative trends in development of science and technology (genetic engineering, nanotechnology, reproductive technology, etc.); under certain conditions they may negatively affect both physical and mental health of an individual as well as the prosperous wellbeing of the humans on the planet as a whole.

The challenges for healthcare professionals regarding gender identity and intervention in the human body as of gender change have been analysed. The problem is that in the age of "post-corporeality" the doctors have to understand the issue profoundly in order to take a proper professional stand according to values justified.

It has been proved that these days the value of a person in the unity of body and soul from the conception as well as the value of person's physicality as a natural gift, which does not hint at its destruction and violation of the laws of nature is being actualized. These values should be implemented as the basic professional values of future healthcare professionals, who are obliged a priori to stand guard over human life and natural laws that provide a normal viable environment for a person. The implementation of bioethical values into the higher medical education space, including within the humanitarian training of future doctors, contribute to prevention of potential technological threats to the health and safety of individuals and society.

Keywords: spirituality; physicality; health; values; future healthcare professionals; integral thinking; theory of sustainable development.



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 базової освіти, теоретичні засади інсайт-навчання, інноваційні технології сучасної освіти.

✉ pushkaryovat@gmail.com

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

УДК 37(082):502/504

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-123-131>

ФЕНОМЕН ДЕКАПЛІНГУ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ОРГАНІЗАЦІЇ СТАЛОГО РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Анотація. У представленій до обговорення науковцями та практиками статті надано тлумачення феномену декаплінгу. Наведено узагальнене визначення означеного явища та специфічні особливості його проявів у структурній розбудові сучасної української школи. Обговорено методологічну відповідність залучення поняття «декаплінг» до категоріального апарату педагогічної науки та охарактеризовано коло організаційних і методичних питань, які є дотичними до проявів декаплінг ефекту під час провадження освітньої діяльності. Проаналізовано результативні ознаки, що супроводжують прояви декаплінгу в умовах реформування системи національної освіти, в аспекті узгодження, з одного боку, якісного рівня послуг, а з іншого боку, кількісного заощадження ресурсів, які задіяні у функціонально-організаційній конструкції освітньої галузі.

Ключові слова: феномен декаплінгу в освіті, організація сучасної освіти, сталий розвиток, декаплінг ефект, освітній ресурс.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Однією з найголовніших проблем у сфері довготривалого й усталеного функціонування системних організацій були та залишаються прагнення користувачів одержувати якнайбільшу користь від їх використання при щонайменшому витрачанні задіяних ресурсів: енергетичних, інформаційних, природних, матеріальних, трудових, фінансових тощо. У такий спосіб здійснюється економія або перерозподіл ресурсного забезпечення, що за умов обмеженості останнього значно зменшує тиск на виснаження таких ресурсів та суттєво мінімізує їх затратну частину.

Представлений вище підхід може бути продуктивно запровадженим через інноваційні ресурсозберігаючі технології й нововведення, скорочуючи надмірні (нерідко безглузді) витрати та досягаючи високої ефективності функціонування певної системної організації. Таке підвищення якісних показників без наявного збільшення об'ємів споживання ресурсного потенціалу окреслюється поняттям «декаплінг», що в узагальненому розумінні описується формулою «підвищення якості при зменшенні витрат». Реальне співвідношення між якісним рівнем тієї чи іншої

системної організації й затратами ресурсів на її функціонування слугує тим індикатором, який характеризує спроможність, інноваційність і усталеність системної побудови у визначеній сфері громадсько-суспільних відносин, у тому числі і в процесі здійснення освітньої діяльності.

Оскільки система національної освіти виказує характеристики відкритого, складного, багатоелементного конструкту, її функціональні властивості повинні бути оцінені як з позиції корисності, так і з погляду ресурсозбереження. При означеному інтегративно-узгодженому підході вбачається можливим посилити організаційно-методологічну складову освітньої діяльності, наповнити освітній зміст новітніми педагогічними технологіями, розвинути освітнє передбачення у відповідності до положень теорії декаплінгу.

Отже, за контекстом вивчення потенційної доцільності заведення позначення «декаплінг» у категоріальний апарат сучасної педагогічної науки, є необхідним усебічно проаналізувати сутнісну основу представленого феномену на тлі реформування української школи із метою усвідомлення семантичного та методичного сенсу позначеного явища в траєкторії синхронізації необхідного й достатнього, бажаного й можливого, духовного й раціонального.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Розгляд наукових джерел у відповідності із досліджуваною тематикою надає можливість визнати, що феномен декаплінгу, по-перше, не є на сьогодні цілковито вивченим явищем та, по-друге, різні наукові напрями (екологія, економіка, суспільствознавство та інші) трактують важливі положення теорії декаплінгу в специфічних варіаціях, обумовлених конкретною науковою проблемою.

Одними з фундаторів розробки загального концепту декаплінгу вважають фінських учених Й. Вехмеса (*J. Vehmas*) й Т. Тапіо (*P. Tapio*). Базові положення явища декаплінгу обговорювали в своїх роботах: німецький вчений-еколог Е.У. фон Вайцзеккер (*von Weizesäcker*), австрійський економіст М. Фіскер-Ковальські (*M. Fischer-Kowalski*), азійські вчені К.Й. Зенг (*X. Zeng*) та В.М. Вонг (*W. Wong*), американські фахівці Г. Дейлі (*H. Daly*) і Д. Медоуз (*D. Meadows*), британський дослідник Т. Джексон (*T. Jackson*), китайський науковець Г. Чжуан (*G. Zhuang*), скандинавський науковець Д. Вейденхофер (*D. Wiedenhofer*) й інші представники з різних наукових течій та напрямів, що у своїх розвідках використовували ефект декаплінгу для оптимізації системних конструктів чи їх частин.

Серед вітчизняних дослідників питання декаплінгу вивчали: О. Ватченко, А. Баржина, О. Веклич, Б. Данилишин, Л. Мельник, О. Тур (економічні науки); О. Балацький, А. Горський, Р. Дмитренко, О. Літвак, В. Макарова, Л. Мусіна, І. Сотник, (екологічні науки); Б. Патон, І. Зварич, Л. Корольчук, О. Омеляненко, Л. Сергієнко (суспільні науки); В. Андерсон, Л. Коковський, Н. Кондратенко, Т. Сокольська, Л. Шостак (сільськогосподарські науки); Ю. Боровик, О. Маковоз, В. Семенова, Н. Шабранська (енергетичні науки); Н. Муциньська, В. Прохорова, А. Ткаченко, О. Хандогіна, О. Шкуренко (технічні науки); О. Герман, Л. Гринів, Л. Кулик, Г. Сиротюк, М. Ступень, М. Хвесик (аграрні науки); М. Згуровський, О. Кононенко, О. Кореновський, А. Лелеченко, В. Масловська, А. Садовенко, В. Середа, Г. Статюх, Т. Тимочко (науки з державного управління).

Разом з тим у векторі педагогічних наук явище декаплінгу розглядається з позиції вивчення позначеного феномену, але ж не в безпосередньому контексті його використання в організації усталеної освітньої діяльності. Опосередковані дослідження формули «підвищення якості при зменшенні витрат» знаходимо в розвідках з окресленої проблематики авторів О. Висоцької (Висоцька, 2011), К. Дриголи (Дригола, 2021), В. Ільченко (Ільченко, 2011), І. Кореневої (Коренева, 2018), О. Пометун (Пометун, 2015), Г. Чайковської (Чайковська, 2021) та інших науковців, які досліджували проблеми формування освіти для сталого розвитку, зеленого піднесення інтелектуального капіталу нації, впливовості рівня освіти й поінформованості на типи суб'єктної поведінки.

Водночас феномен декаплінгу як змістовний компонент усталеної форми існування суспільних утворень, визначений формулою «підвищення якості при зменшенні витрат», не має на сьогодні сутнісного трактування в наукових працях з питань реформування освітньої галузі.

У такий спосіб є вкрай зручним означити семантичну дефініцію поняття «декаплінг» у контексті узагальненого визначення та специфічних особливостей на фоні його можливого застосування в організації новочасної системи освіти.

Мета статті полягає в обговоренні суті поняття «декаплінг» та з'ясуванні доречності його використання в педагогічних дослідженнях.

Виклад основного матеріалу. Перед тим як надати трактування природи феномену декаплінгу, зупинимося на встановленні змістовної сутності поняття «сталий розвиток», використаного у своїх наукових роботах О. Висоцькою, В. Ільченко, І. Кореневою, О. Пометун та Г. Чайковською в статусі глобального інструменту життєдіяльності світової цивілізації.

У такий спосіб необхідно зазначити, що у вихідному тлумаченні згідно до сенсу Доповіді «Наше спільне майбутнє» Міжнародної комісії з навколишнього середовища та розвитку ООН (Доповідь, 1987) і Рамкового документа Асамблеї ООН «Порядок денний на XXI століття» (Рамковий документ, 1992) типізована дефініція фразеологізму «сталий розвиток» визнає таку модель руху цивілізації, при функціонуванні якої досягається задоволення потреб нинішнього покоління людей, передбачаючи такі самі можливості і для поколінь прийдешніх. Отже, у загальному трактуванні формат сталого розвитку завбачує ідеологію розумної й обґрунтованої діяльності людини, яка створює умови для кращого життя собі та наступним поколінням (Кухар, 2001, с. 120–132) через гармонізований розвиток істотних для життя економічних і соціальних процесів у єднанні з навколишнім природним середовищем (Шубравська, 2005, с. 36). При цьому термін «сталий» будемо сприймати як дотичний до понять «усталений» чи «стійкий» і такий, що позначає режим системної організації, який протягом достатньо тривалого часу не змінюється, зберігає функціональні характеристики, форму, розміри, ознаки, склад чи структурну конструкцію (Білодід, 1978, с. 640). Лексема «розвиток» є виявленням незворотної, закономірної, спрямованої пертурбації матеріальних і ідеальних систем, за фактом дії якої виникає новий якісний стан та оновлюється структурна побудова таких систем (Шинкарук, 2002, с. 555).

Водночас поняття «декаплінг» в узвичаєному тлумаченні позначається як показник (індекс, індикатор) розмежування між рівнем економічного зростання та рівнем використання ресурсів на певному часовому зрізі. Зокрема, у розвідці Б. Данілішина й О. Веклич на продовження досліджень Й. Вехмеса та П. Тапіо явище декаплінгу віддзеркалює економічну придатність системної конструкції підвищувати довготривалу якість функціонування при стабільності / зменшенні витрат ресурсного потенціалу (Данилишин, Веклич, 2008, с. 13).

Відтак прояви феномену декаплінгу є необхідною й переконливою умовою організації сталого (обов'язково-прогресуючого) розвитку національної системи освіти, що означається узагальнюючою формулою «підвищення якості при зменшенні витрат». Наданий висновок можна визнати коректним, оскільки, за думкою Б. Данілішина та О. Веклич, відсутність усестороннього дослідження в українській лексиці дефініції англomовного виразу «decoupling» (Данилишин, Веклич, 2008, с. 13–15) об'єктивно може розширювати галузі застосування відносно різних об'єктів та системних утворень.

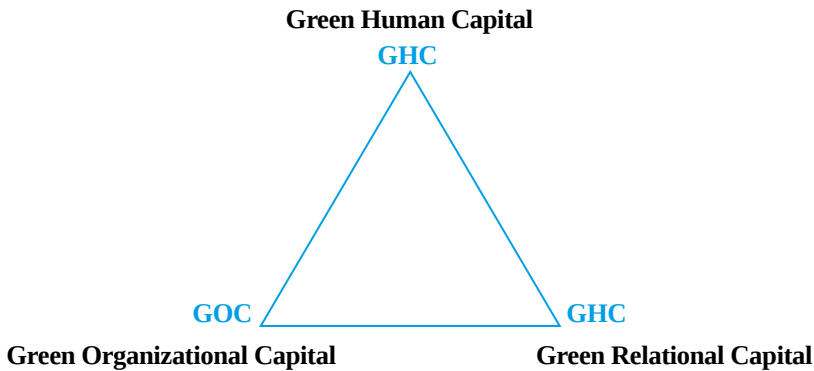
Обговорюючи представлену вище якісно-кількісну формулу сенсу явища декаплінгу, є доречним визначити ті ділянки (сфери / частини) цілісної системи національної освіти, де застосування наведеного феномена матиме результатом покращення її усталеного функціонування. У заданому контексті варто згадати модель триєдиного поєднання складових інтелектуального капіталу (рис. 1), що уможливує перехід до «сталого» або «зеленого» розвитку (Bombiak, 2021, pp. 1139–1156). Згідно із моделлю Е. Бомбіака можна виділити три основні складові зеленого інтелектуального капіталу, які зобов'язані організувати і коригувати функціонування системи національної освіти:

Перша складова – зелений людський капітал (*GHC*), що завбачує набуття теоретичних знань, а так само й практичних умінь і навичок;

Друга складова – зелений організаційний капітал (*GOC*), що погоджує та відбирає інноваційно-привабливі методики, проєкти й технології;

Третя складова – зелений комунікаційний капітал (GRC), що передбачає налагодження суб'єктних зв'язків та відносин у процесі навчання.

Інтегроване поєднання означених складових наближує перехід до сталого або зеленого розвитку через підвищення освіченості та інтелектуалізацію учнів з одночасним удосконаленням їх зв'язків і відносин як між собою, так і стосовно учителів і батьків. У такий спосіб піднесення здобувачів освіти об'єктивно сприяє зростанню їх свідомості, а отже й наближує становлення тих чи інших передумов сталого розвитку суспільства (Дригола, 2021, с. 71).



Джерело: складено на основі матеріалів (Bombiak, 2021, pp. 1139–1156)

Рис. 1. Модель триєдиного поєднання складових інтелектуального капіталу

Аналізуючи складові інтелектуального капіталу учнів, наведені на рис. 1, необхідно визнати їх інтегративний якісно-кількісний характер, при якому перехід до сталого розвитку освіти потребує, з одного боку, поліпшення її якісних ознак, а з іншого – кількісної зміни витрат на інноваційне оновлення її змісту та сучасне інформаційне, кадрове й технологічне забезпечення.

Оскільки якісні та кількісні чинники сталого розвитку освіти мають різну природу визначення, то для здійснення процедури співвіднесення їх вимірників є необхідним застосування відповідних прийомів квантифікації, тобто надання якісним показникам функціонування освітньої системи кількісного позначення, що уможливить зіставлення абсолютно різних за фактичною цінністю процесів: нарощення якісного рівня освіти та зменшення витрат на її усталену діяльність. Результатом означеного зіставлення має стати прогнозне завбачення характеру, траєкторії, напрямку й особливостей розвитку системи національної освіти у часі і просторі та науково-обґрунтоване визначення завдань, починань чи ініціатив з метою виявлення й осмислення назріваючих кризових процесів і пошуку дієвих заходів щодо їх повного блокування або часткової мінімізації.

Спираючись на озвучені вище судження можна визначити, що підсумком квантифікації якісно-кількісних показників функціонування системи освіти має стати масив кількісно-зіставних безрозмірних значень на кшталт індексів, балів або індикаторів. Семантичне усвідомлення таких вимірників лежить у площині їх сприйняття як умовних цифрових показчиків, що описують послідовні зміни певного явища чи процесу, а так само й перетворення атрибутів та властивостей їх складових частин або окремих елементів (Білодід, 1973, с. 25) на означеному в прогностичному дослідженні часовому проміжку, що повинен завбачувати як базові (нульові, попередні), так само й кінцеві, часові зрізи.

Таким способом накреслення щодо забезпечення сталого розвитку освіти вимагають формування ефективних індексів, які б демонстрували узгодженість (або неузгодженість) змін під час виконання процесів нарощення якісного рівня освіти та зменшення витрат на її усталену діяльність. В означеному контексті є слушним дослідити ефект декаплінгу (*decoupling effect*),

при спрацюванні якого два процеси, що мають різні напрями спрямованості, можуть бути у відповідній мірі кореляційно залежними, коли при збільшенні (зменшенні) чинників одного процесу, зменшуються (збільшуються) чинники іншого. Як наслідок, декаплінг ефект демонструє наявну кореляційну взаємообумовленість і взаємозалежність чинників різновекторних процесів, що робить можливим їх реальну корекцію в умовах функціонування навчального процесу. Методологією ефекту декаплінгу за проєктування основ сталого розвитку національної системи освіти, власне, й слугує комплекс принципів, методів і алгоритмів щодо налагодження тривалого й ефективного функціонування системної конструкції, завдячуючи гармонізації окремих взаємозалежних компонентів цілісного утворення.

Для встановлення ознак взаємозалежності кількісно-якісних компонентів, що забезпечують функціонування системи освіти, є доцільним завести в процес вивчення декаплінг ефекту індекс залежності (*dependence index* – I_D), який може бути визначений за формулою:

$$I_D = \frac{K_E / K_B}{Я_E / Я_B} = \frac{P_K}{P_J}, \quad (1)$$

де: I_D – індекс залежності; K_E, K_B – показники динамічних змін кількісних витрат ресурсів на організацію освітнього процесу; $Я_E, Я_B$ – показники динамічних змін якісних результатів освітнього процесу; P_K – маркер темпу змін кількісних витрат ресурсів на організацію освітнього процесу; P_J – маркер темпу змін якісних результатів освітнього процес.; E (*ending*) – кінцевий часовий зріз; B (*beginning*) – базовий (нульовий, попередній) часовий зріз

Під час здійснення наступних етапів прогностичних досліджень є необхідним розібрати категорію «фактор» (*factor*), що виконує роль специфічного експерта в оцінці можливого утворення небезпечних для системної організації станів або обставин. Усвідомлюючи ситуативні вияви потенційних ризиків, за яких можна очікувати шкідливих наслідків, є можливим не лише попередити їх виникнення, а й виправити функціонально-шкідливі похибки якісних (*qualify*) або кількісних (*quantify*) чинників системного утворення.

В узагальненому розумінні поняття «фактор» доцільно інтерпретувати як умовний рівень або ступінь імовірного прояву небезпечної ситуації в умовах сталого функціонування цілісної системної організації. Таким способом фактор сталого функціонування (*factor of sustainable functioning* – F_{SF}) реальної системи може розглядатися як показник її спроможності виконувати заплановану діяльність у режимі вияву довгострокових якісних можливостей за тенденції до зменшення показників ресурсного забезпечення, що, відповідно до формули (1), контролює індекс залежності – I_D . Отже, наявний індекс залежності (I_D) доречно вважати причиною ситуативних трансформацій системи, тоді як фактор сталого функціонування (F_{SF}) її поточним наслідковим ефектом.

Оскільки з позиції філософії поєднання причини й наслідку в абстрактній моделі завбачує їх ув'язування в єдино-цілісну композицію, виявляється досить логічним стверджувати, що таке єднання має призводити до формування якоїсь абсолютизованої організації зі стовідсотковою універсальною характеристикою єдиної цілісності. Водночас стовідсоткова неподільність (цілісність / єдність) є властивістю знакової категорії «одиниця» як первинної субстанції усього, що в тій чи іншій формі існує в світобудові. Так, у трактуванні Г. Лейбніца формат «одиниця» є специфічним виразом єдиної цілісності, яка визначає божественне начало, первісну субстанцію – монаду (у греків «*μονα*» – неподільна одиниця) усього, що знаходить існування в навколишньому середовищі (Вандишев, 2005, с. 193). У такому сенсі вбачається можливими залежності:

$$F_{SF} + I_D = 1 \text{ або } F_{SF} = 1 - I_D \quad (2)$$

До такого формату можна дійти й за виконання нескладних математичних перетворень (Маркова, 2020, с. 5–6):

$$F_{SF} = \frac{P_{Я} - P_{К}}{P_{Я}} = 1 - \frac{P_{К}}{P_{Я}} = 1 - I_D \quad (3)$$

Загальна матриця варіативного співвідношення компонент ($P_K, P_{Я}, I_D, F_{SF}$) ефекту декаплінгу, представлена на рис. 2, ілюструє взаємозв'язок між темпами зміни показників кількісних витрат ресурсів на організацію освітнього процесу (P_K) й темпами зміни показників якісних результатів освітнього процесу ($P_{Я}$) та індексом залежності (I_D) й фактором сталого функціонування (F_{SF}) на проміжку від базового чи попереднього (B) до кінцевого (E) часових зрізів.

У такий спосіб фактор сталого функціонування (F_{SF}), діючий у межах від $(-F_{SF})$ до $(+F_{SF})$, закріплює наявність відносного декаплінгу в межах інтервалу $(0 < F_{SF} < 1)$ з точкою «0» умовної рівноваги, в якій $F_{SF} = 0$, а так само і точкою «1», де $F_{SF} = 1$. При цьому наслідковий ефект у форматі $F_{SF} = 1$ можна вважати прийнятною системною організацією, за якої темпи витрачання ресурсів будуть зменшуватися до «0» ($P_K \rightarrow 0$) при рівночасному збільшенні темпів якісної ($P_{Я}$) результативності освітнього процесу. Подальше зниження витрати ресурсів (P_K) за нульову позначку, так само як і збільшення таких витрат в два й більше разів, є малоімовірним, а тому розгляд таких колізій є радше винятком із правил та їх розгляд не представляє наукового інтересу.

Область від'ємних значень	Область додатних значень
$P_K > P_{Я}$ $I_D > 1$ $F_{SF} < 0$	$P_K < P_{Я}$ $I_D < 1$ $F_{SF} > 0$
$-F_{SF} \leftarrow -1 \leftarrow$	$0 \rightarrow +1 \rightarrow +F_{SF}$
Домінування нарощення кількісних витрат ресурсів на функціонування системи за відсутності реальних якісних покращень $P_K \Rightarrow -F_{SF}$	Межі відносного декаплінгу $0 < F_{SF} < 1$ Точка умовної рівноваги $P_K = P_{Я} \quad I_D = 1 \quad F_{SF} = 0$ Точка умовної сталості $P_K = 0 \quad I_D = 0 \quad F_{SF} = 1$

Рис. 2. Матриця варіативного співвідношення компонент ефекту декаплінгу

Джерело: складено на основі особистих досліджень автора

Повертаючись до аналізу індексу залежності (I_D) як причини ситуативних трансформацій освітньої системи, окреслимо два реально діючих напрями щодо організації сталого розвитку системи освіти:

$$I_D = \frac{P_K}{P_{Я}} \Rightarrow \begin{cases} P_K \Rightarrow \text{зменшення темпів витрат на освітню діяльність} \\ P_{Я} \Rightarrow \text{збільшення темпів якісних перетворень в освіті} \end{cases}$$

Спроектована модель взаємозв'язку між маркером темпу зміни кількісних витрат ресурсів на організацію освітнього процесу (P_K) та маркером темпу зміни якісних результатів освітнього процесу ($P_{Я}$) засвідчує вияв ефекту декаплінгу в контексті роз'єднання (поділення, відведення) процесів фінансування освітньої системи та її якісного розвитку. Така методологічна колізія об'єктивно завбачує відмінність підходів до оптимізації кожного з представлених напрямів в умовах реалізації формули «підвищення якості за зменшення витрат», у складі якої той чи інший компонент беззаперечно є важливим з погляду виконання особливого функціонального завдання, але водночас потребує виваженого і обґрунтованого усвідомлення вектору і шляхів змістовного коригування.

Висновки і перспективи подальших досліджень Підсумовуючи надані вище судження є актуальним визначити, що необґрунтоване та некоординоване збільшення витрат на організацію освітньої діяльності не завжди призводитиме до покращення якості освіти. Обговорювані процеси завбачують різні (кількісні чи якісні) організаційні механізми, а отже й збільшення фінансування в системі освіти не матиме однозначно-кореляційного впливу на підвищення якості низки послуг, що надаються здобувачам освіти навчальними закладами.

Одночасно з тим практичне втілення формули «збільшення якісного рівня освіти при зменшенні витрат на її усталену діяльність» може бути забезпеченим або шляхом призупинення високих темпів посиленого фінансування сумнівних освітніх проєктів, або завдяки проєктуванню й упровадженню в сферу освітньої діяльності інноваційних педагогічних технологій, що має усі шанси прискорити темпи зростання якісних показників у контексті організації усталеного розвитку національної системи неперервної освіти.

Використані джерела

- Білодід, І.К. (ред). (1973). Словник української мови: в 11 т. Т. 4: І–М. Київ: Наукова думка.
- Білодід, І.К. (ред). (1978). Словник української мови: в 11 т. Т. 9: С. Київ: Наукова думка.
- Вандишев, В.М. (2005). Філософія. Екскурс в історію вчень і понять: Навчальний посібник. Київ: Кондор.
- Висоцька, О.Є. (2011). Освіта для сталого розвитку: науково-методичний посібник. Дніпропетровськ: Роял Принт.
- Данилишин, Б.М. Веклич, О.О. (2008). Ефект декаплінгу як фактор взаємозв'язку між економічним зростанням і тиском на довкілля. 5. 12–18.
- Доповідь «Our Common Future» Міжнародної комісії з навколишнього середовища та розвитку ООН. (1987). <http://www.un.org/documents/ga/res/htm>.
- Дригола, К.В. (2021). Інтелектуальний капітал в умовах зеленої інтелектуальної економіки. *Сучасні виклики розвитку економіки, бізнесу та публічного управління і адміністрування*. Дніпро: ПДАБА. 70–72.
- Ільченко, В.Р. (2011). Модернізація змісту загальної середньої освіти України на засадах освіти для сталого розвитку. *Постметодика*. 5. 16–17.
- Коренева, І.М. (2018). Феномен «освіта для сталого розвитку»: сутність та сучасні особливості концепту. *Український педагогічний журнал*. 2. 113–123.
- Кухар, В.П. (2001). До питання переходу України на принципи сталого розвитку. *Проблеми сталого розвитку України*. Київ: БМТ. 120–132.
- Макарова, В.В. (2020). Ефект «декаплінгу» в контексті організації сталого сільськогосподарського землекористування. *Ефективна економіка*. 1. 1–10. http://economy.nayka.com.ua/pdf/1_2020/59.pdf.
- Пометун, О.І. (2015). Педагогічні засади освіти для сталого розвитку в українській школі. *Український педагогічний журнал*. 1. 171–182.
- Рамковий документ Асамблеї ООН «Порядок денний на XXI століття». (1992). <http://documents-dds-ny-un.org/dos/UNDOC/GEN/N 9283655.pdf>.
- Чайковська, Г.Б. (2021). Освіта для сталого розвитку в сучасній початковій школі: умови впровадження. *Педагогічний альманах*. 47. 50–57.
- Шинкарук, В.І. (ред). (2002). Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис.
- Шубравська, О.В. (2005). Сталий економічний розвиток: поняття і напрям дослідження. *Економіка України*. 1. 36–42.
- Bombiak, E. (2021). Assessment of the Level of Green Intellectual Capital Development – Polish Enterprises Case Study. *European Research Studies Journal*. 1. 1139–1156.

References

- Bilodid, I.K. (1973). Slovnuk ukrayins'koyi movy v 11 t. T. 4: I–M. Kyiv: Naukova dumka. (in Ukrainian).
- Bilodid, I.K. (1978). Slovnuk ukrayins'koyi movy v 11 t. T. 9. Kyiv: Naukova dumka. (in Ukrainian).

- Vandyshv, V.M. (2005). *Filosofiya. Ekskurs v istoriyu vchen' i ponyat'*. Navchal'nyy posibnyk. Kyiv: Kondor. (in Ukrainian).
- Vysots'ka, O.Y. (2011). *Osvita dlya staloho rozvytku: naukovo-metodychnyy posibnyk*. Dnipropetrovs'k: Royal Prynt. (in Ukrainian).
- Danylyshyn, B.M., Veklych, O.O. (2008). Efekt dekaplinhu yak faktor vzayemozv'yazku mizh ekonomichnym zrostanniam i tyskom na dovkillya, 5, 12–18. (in Ukrainian).
- Dopovid' «Our Common Future» Mizhnarodnoyi komisiyi z navkolyshn'oho seredovyshcha ta rozvytku OON. (1987). <http://www.un.org/documents/ga/res/htm>. (in Ukrainian).
- Dryhola, K.V. (2021). Intelktual'nyy kapital v umovakh zelenoyi intelektual'noyi ekonomiky. *Suchasni vyklyky rozvytku ekonomiky, biznesu ta publichnoho upravlinnya i administruvannya*. Dnipro: PDABA, 70–72. (in Ukrainian).
- Il'chenko, V.R. (2011). Modernizatsiya zmistu zahal'noyi seredn'oyi osvity Ukrainy na zasadakh osvity dlya staloho rozvytku/ *Postmetodyka*, 5, 16–17. (in Ukrainian).
- Koreneva, I.M. (2018). Fenomen «osvita dlya staloho rozvytku»: sutnist' ta suchasni osoblyvosti kontseptu. *Ukrayins'kyi pedahohichnyy zhurnal*, 2, 113–123. (in Ukrainian).
- Kukhar, V.P. (2001). Do pytannya perekhodu Ukrainy na pryntsyipy staloho rozvytku. *Problemy staloho rozvytku Ukrainy*. Kyiv: BMT. PP, 120–132. (in Ukrainian).
- Makarova, V.V. (2020). Efekt «dekaplinhu» v konteksti orhanizatsiyi staloho sil'skohospodars'koho zemlekorystuvannya. *Efektynna ekonomika*, 1, 1–10. http://economy.nayka.com.ua/pdf/1_2020/59.pdf. (in Ukrainian).
- Pometun, O.I. (2015). Pedahohichni zasady osvity dlya staloho rozvytku v ukrayins'kiy shkoli. *Ukrayins'kyi pedahohichnyy zhurnal*, 1, 171–182. (in Ukrainian).
- Ramkovyy dokument Asambleyi OON «Poryadok dennyy na XXI stolittya». (1992). <http://documents-dds-ny-un.org/dos/UNDOC/GEN/N 9283655.pdf>. (in Ukrainian).
- Chaykovs'ka, H.B. (2021). Osvita dlya staloho rozvytku v suchasniy pochatkoviy shkoli: umovy vprovadzhennya. *Pedahohichnyy al'manakh*, 47, 50–57. (in Ukrainian).
- Shynkaruk, V.I. (red). (2002). *Filosofs'kyi entsyklopedychnyy slovnyk*. Kyiv: Abrys. (in Ukrainian).
- Shubravs'ka, O.V. (2005). Staly ekonomichnyy rozvytok: ponyattya i napryam doslidzhennya. *Ekonomika Ukrainy*, 1, 36–42. (in Ukrainian).
- Bombiak, E. (2021). Assessment of the Level of Green Intellectual Capital Development – Polish Enterprises Case Study. *European Research Studies Journal*, 1, 1139–1156. (in English).

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

Research interests: pedagogy of basic education, theoretical foundations of insight learning, innovative technologies of modern education.

THE PHENOMENON OF DECOUPLING AS AN IMPORTANT CONDITION OF THE ORGANIZATION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE NATIONAL EDUCATION SYSTEM

Abstract. The article submitted for discussion by scientists and practitioners provides an interpretation of the decoupling phenomenon. A generalized definition of the phenomenon and specific features of its manifestations in the structural development of the modern Ukrainian school are provided. The methodological appropriateness of the inclusion of the concept of “decoupling” in the categorical apparatus of pedagogical science is discussed, and the range of organizational and methodical issues that are tangential to the manifestations of the decoupling effect during the implementation of educational activities is characterized. The effective signs accompanying manifestations of decoupling in the conditions of reforming the national education system were analyzed in terms of coordination, on the



one hand of the qualitative level of services, and on the other hand, of the quantitative saving of resources involved in the functional and organizational structure of the educational sector.

Analyzing the phonemic decoupling considerations and judgments provided during the study, it is extremely important to determine that an unfounded and uncoordinated increase in expenses for the organization of educational activities will not always lead to an improvement in the quality of education. The discussed processes provide for different (quantitative or qualitative) organizational mechanisms, and therefore the increase in funding in the education system will not have a uniquely correlated effect on improving the quality of a few services provided to students by educational institutions.

At the same time, the practical implementation of the formula “increasing the quality level of education while reducing the costs of its established activities” can be ensured either by suspending the high rates of increased financing of dubious educational projects, or by designing and introducing innovative pedagogical technologies into the field of educational activity, which has every chance to accelerate the rate of growth of quality indicators in the context of the organization of the steady development of the national system of continuous education.

Keywords: decoupling phenomenon in education, organization of modern education, sustainable development, decoupling effect, educational resource.



Тетяна Підгорна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри комп'ютерних наук та інформаційних систем Державного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: інформаційні системи і технології та їх використання в освітньому процесі, теорія та методика навчання інформаційних дисциплін у закладах вищої освіти.

✉ t.pidhorna@knute.edu.ua

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1414-3489>

Ігор Твердохліб –

кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу математичної та інформатичної освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: інформаційні технології; теорія та методика навчання інформатики, математики та фізики в закладах загальної середньої освіти; методика навчання інформаційних дисциплін у закладах вищої освіти; підготовка вчителів до використання засобів інформаційних технологій в професійній діяльності.

✉ igtverd@ukr.net

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



УДК 378.091.32.011.3–051:37.091.313

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-132-143>

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС

Анотація. У статті на основі аналізу науково-педагогічних джерел визначено та охарактеризовано етапи розвитку поняття інтеграції в освіті. Констатовано, що на різних етапах відбувається не переродження розуміння поняття, а його збагачення і доповнення новими характеристиками. Розглянуто особливості запровадження інтегративного підходу в сучасних умовах широкого використання цифрових освітніх ресурсів. Було доведено, що застосування інтегрованого навчання сприяє формуванню в учнів цілісної наукової картини світу, розумінню місця знань з того чи іншого навчального предмета в сучасному технологічному, інформаційному суспільстві. Також у статті подано вимоги до підготовки вчителів, якими вони мають володіти для можливості успішно реалізовувати освітній процес з врахуванням особливостей інтегрованого навчання та активного використання цифрових технологій в освітній діяльності. Авторами розроблено і подано в статті технологічну схему реалізації інтегрованого навчання, відповідно до якої визначено етапи підготовки вчителя до проведення інтегрованого уроку. За цією схемою спочатку визначається об'єкт вивчення, а потім предмети, на які можна розділити розглядуваний об'єкт. На наступному етапі визначаються освітні цілі інтегрованих навчальних предметів та інтегрована

освітня мета. Далі добираються зміст, засоби, методи, організаційні форми навчання з відповідних предметів. Запропоновану в дослідженні технологічну схему організації інтегрованого навчання доцільно застосовувати вчителям у процесі підготовки до проведення інтегрованих уроків, а наведені теми для вивчення майбутніми вчителями сприятимуть формуванню і розвитку знань студентів педагогічних спеціальностей щодо різних електронних освітніх ресурсів, розумінню особливостей методики здійснення освітнього процесу на різних етапах уроків з педагогічно важливим використанням електронних освітніх ресурсів на засадах інтегрованого навчання.

Ключові слова: інтеграція; інтегративний підхід; освітній процес; методика навчання; підготовка; вчитель; схема.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Постійні трансформаційні процеси в системі освіти України, спричинені викликами сучасного інформаційного суспільства, зумовлюють постійний пошук і впровадження новітніх, передових методик та технологій навчання, застосування яких орієнтоване на підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних адаптуватися до постійних змін в технологічному та інформаційному просторі, бути готовим до самонавчання та саморозвитку. Водночас відбуваються глобальні світові процеси спрямовані на переорієнтацію систем освіти на трансдисциплінарний, цілісний підхід до формування державних стандартів, освітніх програм, змісту навчальних предметів. Аналогічні процеси, хоча і з певною затримкою, відбуваються і в українській системі середньої та вищої освіти.

Починаючи з початку минулого століття наукові досягнення докорінно змінили уявлення людства про світ, оскільки в цей час відбувається швидкий розвиток різноманітних технологій, що постійно змінює умови діяльності людства. Зміст навчання відповідає адаптованому змісту відповідних наукових знань, а досягнення сучасних наук важко розмежувати на знання в межах окремої науки. Тому все більше спостерігається взаємне проникнення знань різних наук, навіть не споріднених, наприклад, літератури і математики, історії і технологій тощо.

У зв'язку з цим одним із важливих напрямів розвитку системи освіти України є використання в навчально-виховному процесі дидактичних принципів та методів інтегрованого навчання. Зрозуміло, що вирішення такого роду питань потрібно здійснювати на всіх рівнях забезпечення і реалізації освітнього процесу починаючи від Міністерства освіти і науки України до роботи конкретного вчителя в конкретному класі.

Однією з цілей упровадження інтегрованого навчання в освітній процес є «...формування інтегративного типу мислення у сьогоdnішніх школярів із метою подальшої їх успішної адаптації в реальних конкурентних умовах» (Сакалюк, 2020), а ідея інтеграції змісту шкільних предметів з метою формування в учнів цілісного сучасного світогляду є однією з перспективних інноваційних педагогічних технологій в Новій українській школі (Нова українська школа, 2016).

Характерною особливістю сучасної наукової картини світу є визнання фундаментальної ролі інформаційних процесів у природі та суспільстві (Когут, 2016). У зв'язку з цим одним із першочергових завдань системи вищої освіти та одним із найголовніших результатів навчання у педагогічних ЗВО є формування у випускників системи інформаційно-комунікаційних компетентностей, що дозволить їм зрозуміти важливість ролі інформаційних технологій у сучасному світі, сприятиме активному використанню ІТ в професійній діяльності, зокрема використанню інформаційних освітніх ресурсів для самонавчання та реалізації інтегрованого навчання в освітній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми дослідження. Наразі є досить велика кількість наукових праць, де розглядаються загальнодидактичні, психолого-педагогічні засади організації інтегрованого навчання, види та рівні інтеграції, особливості інтеграції змісту загальної середньої освіти, інтеграція фахової і загальної підготовки фахівців за рівнями освіти, методичні особливості проведення інтегрованих уроків. Серед українських науковців вагомих внесок у вивчення питань інтеграції в освіті зробили такі дослідники: Арцишевська М. Р., Бібік Н. М.,

Гончаренко С. У., Гуз К. Ж., Засекіна Т. М., Ільченко В. Р., Козловська І. М., Мальований Ю. І., Пастирська І. Я., Пушкарьова Т. М., Степанюк А. В., Ткачук Г. В., Топузов О. М., Шишкін Г. О. та інші.

Серед досліджень закордонних учених можна виокремити кілька напрямів досліджень в галузі інтеграції в освіті:

- методика впровадження інтегрованого навчання в школі: Yves Lenoir, Abdelkrim Hasni (Lenoir, 2016), Claus Michelsen & Bharath Sriraman (Michelsen, 2009), Máire Ní Ríordáin, Jennifer Johnston, Gráinne Walshe (Ríordáin, 2016) та інші.
- формування ключових та професійних компетентностей студентів (зокрема, майбутніх учителів) шляхом міжпредметної інтеграції: Ghislain Samson (Samson, 2014), Hawkey Kate, Jon James, Celia Tidmarsh (Hawkey, 2019), Juraev M. Muzaffarjon, Aroyev D. Dilshod (Juraev, 2023) тощо.

Незважаючи на всю різноманітність досліджень у галузі освітньої інтеграції, не вирішеними при цьому залишаються питання підготовки майбутніх учителів до впровадження інтегративного підходу в навчальний процес у сучасних умовах широкого використання електронних (цифрових) освітніх ресурсів. Це питання є досить важливим, оскільки вчителі мають бути підготовленими до проведення інтегрованих уроків, мати широке коло обізнаності, достатні знання з шкільних предметів, а головне володіти понятійним апаратом і знанням методики організації інтегрованого навчання.

Метою написання статті є узагальнення та систематизація теоретичних знань щодо інтеграційних процесів в освіті та проведення інтегрованих уроків, дослідження стану підготовки вчителів до впровадження інтегрованого навчання та розроблення методичних рекомендацій щодо структури підготовки майбутніх учителів до проведення інтегрованих уроків.

У ході дослідження було використано теоретичні (аналіз літературних джерел та нормативних документів, систематизація теоретичного матеріалу з проблеми дослідження) та емпіричні (узагальнення педагогічного досвіду) методи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для розгляду еволюції тлумачення поняття інтеграції в освіті скористаємось періодизацією розвитку цього поняття поданого в монографії Засекіною Т. М. (Засекіна, 2020). Тлумачення поняття «інтеграція» в освіті розвивалося за спіраллю в такому порядку: комплексність навчання → реалізація міжпредметних зв'язків → інтеграція як дидактичний принцип → інтегровано-діяльність освіта.

Ідеї комплексності в навчанні широко розглядалась і впроваджувалась в школах України на початку минулого століття. Науковці по-різному тлумачили це поняття, однак основна ідея полягала в розумінні, що вивчаються не ізольовані навчальні предмети, а висуваються так звані центральні теми, у процесі вивчення яких відбувається зв'язування воедино знань з кожної теми, що подаються з різних предметних галузей. Характеризуючи даний етап розвитку освіти, можна узагальнити це як вивчення одного й того ж об'єкта, явища на різних навчальних предметах із точки зору відповідної галузі науки.

У 30-і роки минулого століття було запроваджено класно-урочну форму навчання з вивчення окремих предметів. Проте, ідеї інтеграції в навчанні й надалі розвивалися, що підтверджує ряд наукових праць присвячених проблематиці реалізації міжпредметних зв'язків в освітньому процесі того часу.

У 70–80 рр. минулого століття провадилися дослідження щодо уточнення змісту понять «міжпредметні зв'язки» та «інтеграція». З цього приводу Н. В. Лесняк зазначає, що «...якщо раніше терміни «міжпредметні зв'язки» та «інтеграція навчального матеріалу» використовувалися як синоніми, то у цей період відбувається їх диференціація. У тих випадках, коли один предмет є основним, а відомості з іншого використовуються лише як допоміжні з метою повторення, прискорення процесу навчання чи закріплення знань, умінь і навичок є підстава говорити про міжпредметні зв'язки, а інтеграція – це створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин у кількох раніше різних одиницях, пристосування їх у раніше неіснуючий монологічній особливості якості» (Лесняк, 1997). Розмежовуючи поняття міжпредметні зв'язки та інтегра-

ція, будемо розуміти реалізацію міжпредметних зв'язків в освітньому процесі як використання знань з інших предметів як допоміжних, додаткових для опанування змісту основного предмету.

На наступному етапі інтеграцію в педагогічних наукових дослідженнях почали визначати як принцип навчання. Принцип інтеграції передбачає, що зміст навчального матеріалу та форма, в якій він пропонується учням, повинні бути такими, щоб формувати цілісне бачення світу, де все взаємопов'язане, всі розмежування умовні і рухливі. Кожен навчальний предмет розглядається як особливе «вікно» в реальний світ, який оточує учня. Відповідно до принципу інтеграції необхідно домагатися, щоб учень усвідомлював світ не як набір формальних схем, що функціонують за певними жорсткими правилами, а як сукупність безлічі діалектично взаємопов'язаних процесів, які розвиваються і згасають за імовірнісними законами (Тарасова, 2018). Результатом процесу усвідомлення учнями світу як сукупності взаємопов'язаних процесів є його картина світу. Під картиною світу будемо розуміти одну з форм світоглядного подання об'єктивної реальності в суспільній свідомості, що являє собою образ освоєної в практиці дійсності. Компонент світогляду, а також картина світу являє собою єдність багатьох образів різних ракурсів та аспектів дійсності, що розкриваються в процесі її освоєння (Філософський, 2002).

Сьогодні розрізняють різні види інтеграції дисциплін (Venoit, 2023):

- мультидисциплінарність – процес зіставлення дисциплін як складових, а не інтегрованих;
- інтердисциплінарність – синтез двох або більше дисциплін, що встановлює новий рівень інтеграції знань;
- трансдисциплінарність – зіставлення цілісних схем для субординації (підпорядкування, ієрархії) дисциплін з погляду на динамічність цілих систем.

Отже, можна визначити основні характеристики кожного з етапів розвитку поняття інтеграції в освіті (Рис. 1). Водночас можна простежити умовно відокремлені етапи розвитку поняття інтеграції в освіті, проте термінологія і розуміння даного поняття попередніх етапів використовується на кожному наступному етапі, тобто відбувається не переродження розуміння поняття, а його збагачення і доповнення новими характеристиками. Ці всі поняття є дуже близькими за значенням і між ними не можна провести чіткої межі.



Рис. 1. Етапи становлення поняття інтеграції в освіті

З проведеного аналізу досліджень видно, що більшість публікацій в Україні щодо інтеграції в освіті присвячено різним аспектам реалізації інтегративного підходу в навчальному процесі середніх загальноосвітніх закладів та закладів вищої освіти. При цьому в більшості випадків, реалізація інтегративного підходу розглядається, здебільшого, через призму STEM-освіти – це підхід до навчання, що поєднує різні наукові дисципліни, такі як наука, технології, інженерія та

математика. Цей підхід спрямований на розвиток креативності, критичного і проблемного мислення та інноваційного потенціалу учнів.

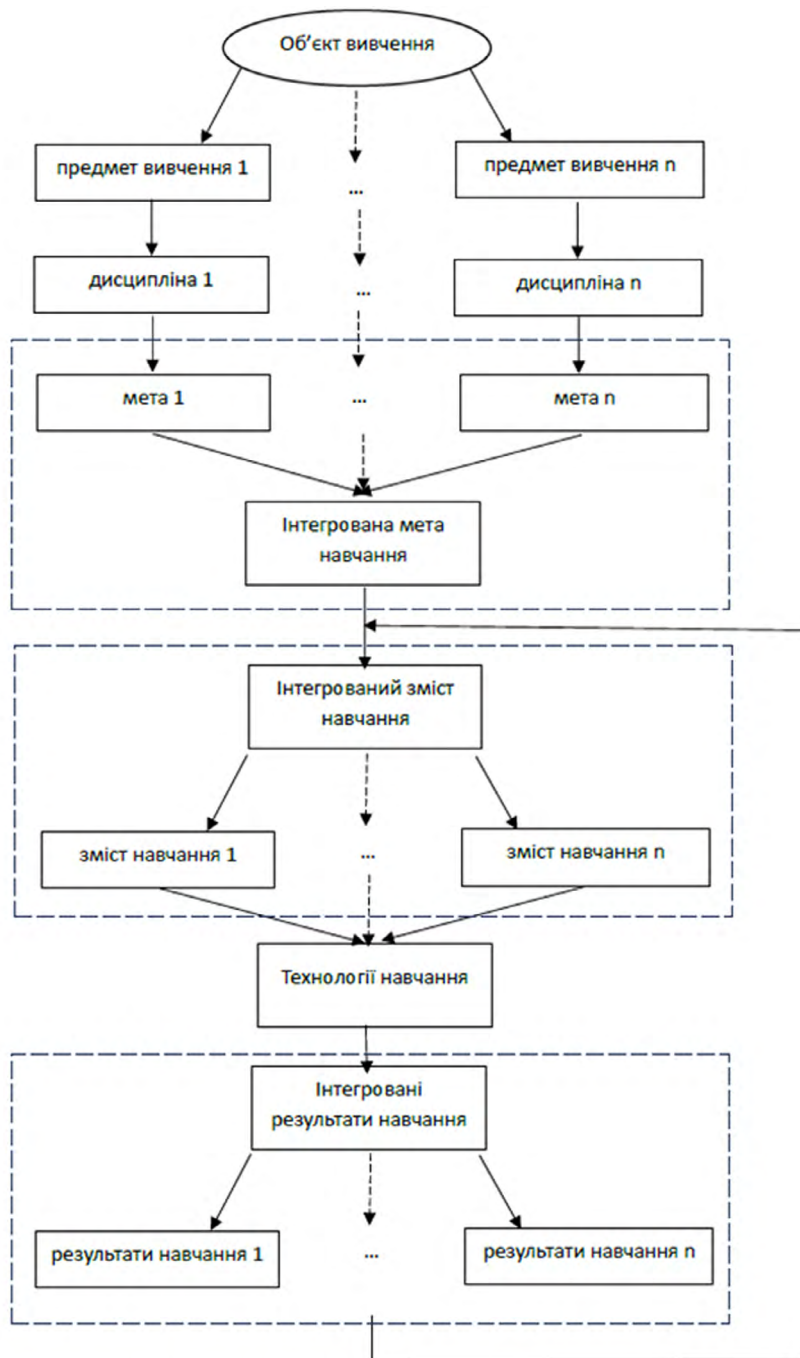


Рис. 2. Технологічна схема реалізації інтегровано навчання

Хоча в науковій літературі є різні тлумачення STEM-освіти, спільним для всіх є запровадження в межах такої освіти комплексного підходу до вивчення певної проблеми чи явища з погляду різних наук. Незважаючи на те, що STEM-підхід як один із інструментів підготовки фахівців майбутнього, здатних креативно мислити та створювати інновації, займає провідне місце в системі інтеграційного навчання в нашій державі, не потрібно зупинятися лише на ньому, але й активно використовувати інші види інтеграції змісту навчальних предметів.

Для ефективного планування та проведення інтегрованих уроків учителям-предметникам потрібно комунікувати з колегами, які ведуть навчальні предмети, що будуть інтегруватися, розробляти відповідне дидактичне і методичне забезпечення інтегрованого уроку.

Будь-яка діяльність учителя з планування інтегрованого заняття має починатися із визначення об'єкту, що буде вивчатися на уроці. Оскільки кожен об'єкт можна розглядати з точки зору різних навчальних предметів, то варто визначитися з шкільними предметами, що будуть інтегруватися. Це дасть змогу встановити для кожного з них предмет вивчення і мету уроку. Усі вище перераховані компоненти дають змогу визначити інтегровану мету навчання та з'ясувати зміст інтегрованого навчання (у межах якого визначається зміст окремих навчальних предметів, що інтегруються). На наступному етапі відбувається добір технологій навчання, проведення інтегрованого уроку та аналіз результатів навчання. При плануванні інтегрованого уроку доцільно користуватися схемою, що подана на рис. 2.

Розглянемо порядок дій вчителів для реалізації інтегрованого уроку відповідно до наведеної схеми:

1. Визначення спільного об'єкта вивчення під час спілкування з колегами, які ведуть різні навчальні предмети.
2. Визначення предметів вивчення об'єкта.
3. Визначення предметів, зміст яких буде інтегруватися.
4. Визначення цілей навчання для кожного навчального предмету.
5. Визначення інтегрованої мети навчання.
6. Добір інтегрованого змісту навчання з врахуванням інтегрованої мети і цілей навчання кожного навчального предмета (умовно інтегрований зміст навчання можна поділити на зміст 1, зміст 2, ..., зміст n, кожний з яких відноситься до однієї з інтегрованих навчальних предметів).
7. Розробка технологій навчання (добір засобів, методів, організаційних форм навчання з врахуванням особливостей навчання кожного з інтегрованих предметів).
8. Аналіз інтегрованих результатів навчання і результатів навчання кожного предмету окремо.

Розглянемо приклад застосування схеми в процесі розробки інтегрованого уроку.

Одним із тісних зв'язків географії та математики є використання статистичних даних для аналізу та прогнозування географічних явищ. Основи статистики учні вивчають на уроках математики, проте методи прогнозування не розглядаються в шкільному курсі математики тому, що це доволі складний матеріал і він не входить до шкільної програми з математики. Однак виконати прогнозування демографічних процесів у країні досить легко можна з використанням засобів табличного процесора. Тому, одним із прикладів інтегрованого уроку може бути урок на тему «Прогнозування кількості населення України», де предметами що інтегруються будуть географія, математика та інформатика. Більш детально реалізація кожного з етапів технологічної схеми під час підготовки до інтегрованого уроку подано в таблиці 1.

На початку уроку учні опановують навчальний матеріал, що стосується географії та математики, а прикладом завдання, що виконують діти на описаному вище інтегрованому уроці може бути: на основі статистичних даних (дані можна дізнатися з офіційних сайтів, наприклад, <https://ukrstat.gov.ua/> або <https://minfin.com.ua/>) за попередні роки спрогнозувати кількість населення України в наступних двох роках. Для визначених даних потрібно побудувати діаграму за допомогою табличного процесора. Далі доцільно побудувати лінії тренду на основі різних типів апроксимації і для кожної визначити R^2 (рис. 3). Визначити, за допомогою якого типу апроксимації найкраще відбувається згладжування емпіричних статистичних даних. Порівняти результати

апроксимації, якщо до даних включати показники за останні 15 років, і включати дані починаючи з 2014 року (коли кількість населення рахувалась без тимчасово окупованих територій). Використовуючи найкращий тип апроксимації спрогнозувати кількість населення України на найближчі 2 роки. Далі доцільно, щоб учні поміркували чи будуть результати прогнозування на 2022 і 2023 роки на основі даних про кількість населення України до 2022 року достовірними з врахуванням змінених демографічних умов після початку повномасштабного вторгнення Російської Федерації і зробили висновки, в яких випадках доцільно використовувати математичні методи прогнозування кількості населення.

Таблиця 1.

Зразок реалізації етапів технологічної схеми інтегрованого навчання

Об'єкт вивчення прогнозування кількості населення України		
Предмет вивчення 1 фактори впливу на динаміку кількості населення України	Предмет вивчення 2 математичні методи прогнозування кількісних показників	Предмет вивчення 3 цифрові засоби прогнозування кількісних показників
Навчальна дисципліна 1 Географія	Навчальна дисципліна 2 Математика	Навчальна дисципліна 3 Інформатика
Мета навчання 1 сформувати знання про фактори, що впливають на динаміку кількості населення; формувати екологічну культуру і виховувати патріотизм	Мета навчання 2 сформувати уявлення про математичні методи прогнозування кількісних показників; розвивати логічне мислення	Мета навчання 1 сформувати вміння використовувати засоби для прогнозування кількісних показників; формувати потреби у використанні цілеспрямованого і доцільного використання сучасних цифрових засобів
Інтегрована мета сформувати вміння прогнозувати кількість населення України на основі математичних методів і з використанням лінії тренду табличного процесора Excel; розвивати системне мислення; формувати потреби у свідомому використанні сучасних цифрових засобів		
Інтегрований зміст навчання вивчення демографічних показників населення України та їх прогнозування засобами математичної статистики та інформаційних технологій		
Зміст навчання 1 вивчення демографічних показників: народжуваність, смертність, природний приріст, кількість шлюбів і розлучень, коефіцієнт фертильності в Україні	Зміст навчання 2 рівняння регресії, тип апроксимації, величина вірогідності апроксимації (R^2) на пропедетичному рівні	Зміст навчання 3 побудова лінії тренду
Добір технологій (засоби, методи, організаційні форми навчання) та проведення інтегрованого уроку		
Результати навчання 1 знають фактори впливу на динаміку кількості населення України.	Результати навчання 2 мають уявлення про математичний апарат для прогнозування кількісних показників	Результати навчання 3 вміють використовувати цифрові засоби для прогнозування кількісних показників, зокрема, будувати лінію тренду в Excel
Інтегровані результати навчання вміють прогнозувати кількість населення України з врахуванням факторів впливу на динаміку його кількості на основі застосування математичних методів з використанням цифрових засобів		

Отже, учні опановують демографічні умови, що впливають на кількість населення України, а також математичні методи прогнозування кількості населення і використання цифрових технологій для автоматизації розрахунків. Таким чином в учнів сформовано цілісне бачення демогра-

фічних процесів в Україні та вміння їх досліджувати з використанням математичного апарату та цифрових технологій.



Рис. 3. Зразок прогнозування кількості населення в електронній таблиці

Токарева А. В. (Токарева, 2014), характеризуючи інтегроване навчання як процес формування і розвитку обізнаності та компетентностей здобувачів освіти, робить такі висновки:

- інтегроване навчання – процес розвитку інтегративного знання, що характеризується системністю, узагальненістю та універсальністю;
- у ході інтегрованого навчання здобувачі освіти набувають уміння знаходити зв'язки між різними поняттями, науковими галузями, контекстами, тощо;
- інтегроване навчання сприяє підвищенню ефективності навчання.

Для успішної реалізації освітнього процесу з врахуванням особливостей інтегрованого навчання та сучасного стану активного використання цифрових технологій у професійній діяльності вчителі повинні мати такі характеристики:

- цілісне бачення світу;
- сформованість наукової картина світу як особистісного надбання;
- вміння визначати цілі та зміст інтегрованого навчання;
- створювати освітнє середовище, зокрема і з використанням електронних освітніх ресурсів;
- добирати доцільні методи, засоби, організаційні форми в процесі здійснення інтегрованого навчання;
- проектувати та конструювати комп'ютерно-орієнтовані системи навчання;
- педагогічно виважено використовувати електронні освітні ресурси;
- гармонійно поєднувати реальні об'єкти вивчення та комп'ютерні моделі з урахуванням вікових психологічних особливостей учнів;
- здійснювати комп'ютерні дослідження за умов неможливості вивчення реальних об'єктів (дуже великі або малі об'єкти, дуже повільні або швидкоплинні явища, небезпечні дослідження тощо).

Складність у підготовці майбутніх учителів до реалізації інтегративного підходу у своїй професійній діяльності полягає у тому, що під час навчання в університеті студенти опановують у циклі предметної підготовки лише дисципліни, що пов'язані із майбутнім предметом навчання. Це обмежує коло їхніх знань щодо об'єктів і явищ оточуючої дійсності поглядами лише з точки зору окремої науки. Проте, на практиці, багато майбутніх учителів отримує додаткову спеціальність. Наприклад, майбутні вчителі математики, можуть отримати додаткову спеціальність інформатика або фізика, учителі біології – додаткову спеціальність безпека життєдіяльності чи екологія тощо.

Метою підготовки майбутніх учителів до використання інтегративного підходу в освітній діяльності є розвиток їх комунікативних компетентностей для спілкування з колегами (учителями предметів, зміст яких буде входити до інтегрованого навчання), розробка і реалізація міждисциплінарного проєкту (розгляд окремих прикладів), опанування ролі консультанта для учнів в процесі реалізації інтегрованих (міждисциплінарних) проєктів.

Важливим також є вивчення майбутніми вчителями в курсі методики навчання профільного предмету або як окремої навчальної дисципліни за вибором студента, особливостей організації та проведення інтегрованого навчання. При цьому варто розглядати теоретичні та методичні основи інтегрованого навчання, поняття міждисциплінарних зв'язків, особливості використання інформаційних технологій у процесі реалізації інтегрованого навчання. Якщо це майбутні вчителі математики, інформатики, фізики чи технологій, то варто досить ретельно познайомити їх з особливостями STEM-освіти.

Тому, під час підготовки майбутніх учителів до реалізації інтегративного підходу в умовах цифровізованого освітнього процесу доцільно, щоб студенти опанували теми, наведені в таблиці 2.

Таблиця 2.

Теми з підготовки майбутніх учителів до реалізації інтегративного підходу

Навчальна тема	Зміст теми
Інформаційні технології в навчальному процесі	Електронні освітні ресурси (ЕОР) та вимоги до них. Педагогічне виважене використання інформаційних технологій в навчальному процесі. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання (КОСН): Поняття та структура КОСН. Педагогічно виважений добір складових КОСН
Міждисциплінарні зв'язки	Поняття міждисциплінарних зв'язків. Реалізація міждисциплінарних зв'язків профільного предмету з іншими предметами у школі
Інтегроване навчання	Поняття інтегрованого навчання. Умови реалізації інтегрованого навчання. STEM-освіта: Поняття STEM-освіти. Використання STEM-проєктів у навчальному процесі

На лекційних заняттях розглядаються теоретичні положення, що зазначені у змісті відповідних тем (Таблиця 2) навчальної дисципліни. На лабораторних заняттях студенти вчаться добирати навчальний матеріал, методи, організаційні форми та засоби навчання. Студентам пропонується дібрати ЕОР, а потім розробити методику їх використання в освітньому процесі на окремих етапах уроків на засадах інтегрованого навчання. На заняттях студенти звітують про виконані завдання з подальшим колективним обговоренням і аналізом отриманих результатів.

Під час вивчення теми «Міждисциплінарні зв'язки» на лабораторних заняттях студенти вчаться реалізовувати міждисциплінарні зв'язки профільного предмету та предмету додаткової спеціальності (наприклад, дібрати систему завдань для задання запитів у пошукових системах різними мовами і порівняння отриманих результатів). Під час вивчення теми «Інтегроване навчання» студенти розробляють інтегровані уроки, а в процесі вивчення теми «STEM-освіта» виконують окремі етапи STEM-проєктів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Не викликає сумнівів той факт, що наразі відбуваються глобальні зміни в освітньому процесі спрямовані на перехід від класичної подачі навчального матеріалу окремо з кожного шкільного предмета до трансдисциплінарності в навчанні, інтеграції змісту одного предмета в зміст іншого, пошуку та використанні в освітній діяльності сучасних інноваційних педагогічних технологій. Це сприяє формуванню в учнів цілісної наукової картини світу, розумінні місця знань з того чи іншого навчального предмета в сучасному інформаційному суспільстві, готовності молоді до активної діяльності (як навчальної так і професійної) у швидкозмінному технологічному суспільстві.

У зв'язку з цим виникає гостра потреба в підготовці вчителів до ведення освітньої діяльності, що відповідає викликам сьогодення, готовності їх до використання методів інтегративного навчання та вмінь використовувати сучасні інформаційні технології в професійній діяльності.

Запропонована в дослідженні схема організації інтегративного навчання має стати в нагоді вчителям при їх підготовці до проведення інтегрованих уроків, а наведені теми для вивчення студентами педагогічних спеціальностей обов'язково сприятимуть формуванню і розвитку знань студентів щодо можливості використання різних електронних освітніх ресурсів, розумінню особливостей методики здійснення освітнього процесу на різних етапах уроків з педагогічно виваженим використанням електронних освітніх ресурсів, формуванню вмінь щодо здійснення інтегрованого навчання.

Використані джерела

- Засекіна, Т.М. (2020) Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика: монографія. Київ: Педагогічна думка. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/monografiya_integrachia-1.pdf
- Когут, У.П. (2016) Фундаментальні поняття як інтегративний компонент організації навчання дослідження операцій майбутніх бакалаврів інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2 (52), 36–51. <https://doi.org/10.33407/itd.v52i2.1380>
- Лесняк, Н.В. (1997) Міжпредметні зв'язки у формуванні мовленнєвих умінь майбутніх учителів початкових класів: дис...канд. пед. наук: 13.00.02. Рівне. Рівненський державний педагогічний інститут.
- Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи (2016). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Сакалюк, О.П., Стефунько, Л.І. (2020) Складові компоненти підготовки майбутніх учителів до реалізації інтегрованого навчання у початковій школі. *Молодий вчений*, 3 (79). <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-3-79-85>
- Тарасова, Т.В. (2018) «Екологія і діалектика»: до 30-річчя педагогічної технології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4, 378–396. http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2018_4_35
- Філософський енциклопедичний словник (2002). Київ: ВГЛ «Абрис».
- Hawkey, K., James, J., & Tidmarsh, C. (2019). Using Wicked problems to foster interdisciplinary practice among UK trainee teachers. *Journal of Education for Teaching*, 45(4), 446–460. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1639263>
- Juraev, M. M. & Aroyev D. D. (2023). Interdisciplinary integration is an important part of developing the professional training of students. *Open Access Repository*, 9(1), 93–101. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/H85SF>
- Lenoir, Y., & Hasni, A. (2016). Interdisciplinarity in primary and secondary school: Issues and perspectives. *Creative Education*, 7(16), 2433–2458. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.716233>
- Michelsen, C., & Sriraman, B. (2009). Does interdisciplinary instruction raise students' interest in mathematics and the subjects of the natural sciences? *ZDM*, 41(1–2), 231–244. <https://doi.org/10.1007/s11858-008-0161-5>
- Ríordáin, M. N., Johnston, J., & Walshe, G. (2016). Making mathematics and science integration happen: Key aspects of practice. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(2), 233–255. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2015.1078001>
- Samson, G. (2014). From Writing to Doing: The Challenges of Implementing Integration (and Interdisciplinarity) in the Teaching of Mathematics, Sciences, and Technology. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 14(4), 346–358. <https://doi.org/10.1080/14926156.2014.964883>
- Tonnetti, B. & Lentillon-Kaestner, V. (2023). Teaching interdisciplinarity in secondary school: A systematic review, *Cogent Education*. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2216038>

References

- Zasyekina, T.M. (2020) Integraciya v shkil'nij pry'rodny'chij osviti: teoriya i prakty'ka: monografiya. Ky'viv: Pedagogichna dumka. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/monografiya_integrachia-1.pdf (in Ukrainian).

- Kogut, U.P. (2016) Fundamental`ni ponyattya yak integraty`vny`j komponent organizaciyi navchannya doslidzhennya operacij majbutnix bakalavriv informaty`ky`. Informacijni tehnologiyi i zasoby` navchannya, 2 (52), 36–51. <https://doi.org/10.33407/itlt.v52i2.1380> (in Ukrainian).
- Lesnyak, N.V. (1997) Mizhpredmetni zv`yazky` u formuvanni movlennyevy`x umin` majbutnix uchy`teliv pochatkovy`x klasiv: dy`s...kand. ped. nauk: 13.00.02. Rivne. Rivnens`ky`j derzhavny`j pedagogichny`j insty`tut. (in Ukrainian).
- Nova ukrayins`ka shkola: konceptual`ni zasady` reformuvannya seredn`oyi shkoly` (2016). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (in Ukrainian).
- Sakalyuk, O.P., Stefun`ko, L.I. (2020) Skladovi komponenty` pidgotovky` majbutnix uchy`teliv do realizaciyi integrovanogo navchannya u pochatkovij shkoli. Molody`j vcheny`j, 3 (79). <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-3-79-85> (in Ukrainian).
- Tarasova, T.V. (2018) «Ekologiya i dialekty`ka»: do 30-richchya pedagogichnoyi tehnologiyi. Pedagogichni nauky`: teoriya, istoriya, innovacijni tehnologiyi. 4, 378–396. http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2018_4_35 (in Ukrainian).
- Filosofs`ky`j ency`klopedy`chny`j slovny`k (2002). Ky`yiv: VGL «Abry`s». (in Ukrainian).
- Hawkey, K., James, J., & Tidmarsh, C. (2019). Using Wicked problems to foster interdisciplinary practice among UK trainee teachers. *Journal of Education for Teaching*, 45(4), 446–460. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1639263> (in English).
- Juraev, M. M. & Aroyev D. D. (2023). Interdisciplinary integration is an important part of developing the professional training of students. *Open Access Repository*, 9(1), 93–101. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/H85SF> (in English).
- Lenoir, Y., & Hasni, A. (2016). Interdisciplinarity in primary and secondary school: Issues and perspectives. *Creative Education*, 7(16), 2433–2458. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.716233> (in English).
- Michelsen, C., & Sriraman, B. (2009). Does interdisciplinary instruction raise students' interest in mathematics and the subjects of the natural sciences? *ZDM*, 41(1–2), 231–244. <https://doi.org/10.1007/s11858-008-0161-5> (in English).
- Ríordáin, M. N., Johnston, J., & Walshe, G. (2016). Making mathematics and science integration happen: Key aspects of practice. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(2), 233–255. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2015.1078001> (in English).
- Samson, G. (2014). From Writing to Doing: The Challenges of Implementing Integration (and Interdisciplinarity) in the Teaching of Mathematics, Sciences, and Technology. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 14(4), 346–358. <https://doi.org/10.1080/14926156.2014.964883> (in English).
- Tonnetti, B. & Lentillon-Kaestner, V. (2023). Teaching interdisciplinarity in secondary school: A systematic review, *Cogent Education*. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2216038> (in English).

Tetiana Pidhorna, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Computer Sciences and Information Systems, State University of Trade and Economic, Kyiv, Ukraine.

Research interests: information systems and technologies and their use in the educational process, theory and teaching methods of computer science disciplines in higher education institution.

Ihor Tverdokhlib, PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Department of Mathematical and Information Education, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Research interests: information technology; theory and methods of teaching computer science, mathematics and physics in general secondary education; methods of teaching computer science disciplines in higher education institutions; training teachers to use information technology in professional activities.

PECULIARITIES OF TRAINING FUTURE TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF AN INTEGRATIVE APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. Based on the analysis of scientific and pedagogical sources, the stages of development of the concept of integration in education are defined and characterized. The terminology and understanding of this concept of the previous stages of development used at each subsequent stage, that is,

the understanding of the concept is not reborn, but rather enriched and supplemented with new characteristics. The article describes the peculiarities of the introduction of an integrative approach in modern conditions of widespread use of digital educational resources.

The authors proved that the use of integrated education contributes to the formation of a holistic scientific picture of the world in students, to understanding the place of knowledge from one or another educational subject in the modern technological, information society. The article also presents the requirements for training teachers, which they must have in order to successfully organize the educational process, taking into account the features of integrated learning and the active use of digital technologies in educational activities.

The authors developed and presented in the article a technological scheme for the implementation of integrated learning, according to which the stages of teacher preparation for conducting an integrated lesson are defined. According to this scheme, firstly the object of study is determined, and then the subjects into which the object under consideration can be divided. At the next stage, the educational goals of the integrated educational subjects and the integrated educational goal are determined. Next, the content, means, methods, organizational forms of education in the relevant subjects are selected.

It is advisable to apply the technological scheme of the organization of integrated learning proposed in the study to teachers in the process of preparing for conducting integrated lessons. The given topics for study by future teachers will contribute to the formation and development of the knowledge of students of pedagogical specialties regarding various digital educational resources and understanding the peculiarities of the methodology of the educational process at various stages of lessons with a pedagogically balanced use of digital educational resources based on integrated learning.

Keywords: integration; integrative approach; educational process; methods of teaching; preparation; teacher; scheme.



Дмитро Пузіков – кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна.

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

✉ dmitp@ukr.net

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

УДК 373.3/5:004

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-144-154>

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОГНОЗУВАННЯ І ПРОЄКТУВАННЯ ВАРІАТИВНОГО СКЛАДНИКА ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ ГІМНАЗІЇ ТА/АБО ЛІЦЕЮ У ПРОЦЕСІ ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНОЇ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ

Анотація. У статті охарактеризовано розроблену автором технологію прогнозування і проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії та/або ліцею у процесі внутрішньошкільної науково-методичної роботи. Технологію визначено як засіб діяльності, який охоплює інструментарій (скоординовану сукупність методів та прийомів, засобів) і алгоритм (доцільну послідовність етапів та процедур) створення оптимального варіативного складника освітньої програми в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи. У системі науково-методичної роботи школи вона розглядається як підсистема (компонент), який виконує низку пов'язаних із цим функцій: інформаційну, інтеграційну, регулятивну, організаційну, координаційну, мотиваційну, освітню і самоосвітню. У компонентному складі технології виокремлено суб'єктну, об'єктну, цільову, змістову, інструментальну, результативну підсистеми. Алгоритм технології передбачає виконання низки послідовних етапів, а саме: організаційно-розпорядчого, підготовчо-мотиваційного, діагностувально-прогностичного, проєктувально-конвенційного, упроваджувально-реалізаційного, оцінювально-результативного, коригувально-організаційного. Кожен із вказаних вище етапів має свої завдання, зміст, засоби, очікувані проміжні результати.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною апробацією і широким упровадженням означеної вище технології в системі науково-методичної роботи вітчизняних закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: зміст базової і профільної загальної середньої освіти; освітня програма гімназії/ліцею; варіативний складник освітньої програми гімназії/ліцею; прогнозування; проєктування; технологія; система внутрішньошкільної науково-методичної роботи.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сучасні заклади загальної середньої освіти мають досить широкі можливості для проєктування й упровадження варіативного складника освітньої програми. Зауважимо,

що необхідність реалізації освітніх запитів учнівства та сімей учнів в умовах помітного зростання конкуренції між закладами загальної середньої освіти (у т.ч. із закордонними), забезпечення реального змісту автономії школи й академічної свободи вчителів підштовхують адміністрації і педагогічні колективи до реалізації цих можливостей. Важливим чинником, що впливає на прагнення адміністрацій і вчителів вітчизняних шкіл вносити зміни до варіативного складника освітньої програми їхніх закладів освіти, стала агресія москвитів проти нашої держави, повномасштабна російсько-українська війна. Українське вчителівство, керівники шкіл у цілому усвідомлюють важливість вибору оптимального варіативного складника освітньої програми закладу загальної середньої освіти для гарантування безпечного освітнього середовища школи, активізації участі учнівства і випускників у вирішенні проблем місцевої громади, посилення конкурентоздатності випускників на ринку праці в умовах війни і післявоєнної відбудови нашої держави. Однак ці прагнення адміністрацій і педагогічних колективів шкіл актуалізують низку суперечностей, а саме: між наявним і необхідним рівнем підготовленості педагогічних працівників до конструювання оптимального варіативного складника освітньої програми школи, між існуючим і необхідним організаційно-методичним забезпеченням цієї діяльності, між запитом різних учасників освітнього процесу, представників роботодавців, територіальної громади тощо. Так постає проблема створення й упровадження технології (технологізації) прогнозування і проектування варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею в системі науково-методичної роботи закладу загальної середньої освіти, важливою частиною якої є підготовка педагогічних працівників до її ефективного застосування.

Важливими науковими завданнями, із розв'язанням яких пов'язана ця проблема, є розвиток теоретико-методичного забезпечення реформування системи повної загальної середньої освіти України в умовах війни і післявоєнної відбудови нашої держави, створення й упровадження методологічного інструментарію конструювання змісту повної загальної середньої освіти загалом і його варіативного компоненту зокрема, розроблення нової концепції внутрішньошкільної науково-методичної роботи в контексті автономізації закладів загальної середньої освіти та реалізації вчителівством його академічної свободи. До важливих практичних завдань, із якими пов'язана поставлена вище проблема, варто віднести конструювання варіативного компонента змісту повної загальної середньої освіти, розроблення і затвердження оптимальної освітньої програми закладу загальної середньої освіти, організацію і здійснення внутрішньошкільної науково-методичної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, що розглядається у статті та означення аспектів загальної проблеми, яким присвячується стаття.

Загальна проблема технологізації (розроблення і впровадження) освітніх (педагогічних) технологій знайшла гідне відображення в наукових працях вітчизняних учених, а саме: В. Бикова, І. Дичківської, І. Єрмакова, І. Зязюна, С. Литвинової, О. Мариновської (Мариновська, 2019), О. Овчарук, О. Пехоти, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоева та ін.

За останні десятиліття з'явилися наукові дослідження і публікації, присвячені технологізації проектування освітніх об'єктів, що належать до різних рівнів змісту освіти, а саме: В. Гринько (проектування цифрових освітніх ресурсів), О. Кошука (проектування інноваційних технологій навчання) (Кошук, 2019), О. Кравець та І. Свириденко (технології проектування навчального матеріалу в процесі дистанційного навчання іноземної мови) (Кравець, Свириденко, 2017), А. Кучерявого (технологічні засади проектування курсів дистанційного навчання) (Кучерявий, 2017), Т. Мачача (проектування змісту варіативної складової навчальної програми з предмета технології в основній школі) (Мачача, 2012), методологічні засади формування культурологічного змісту варіативного складника профільної технологічної освіти (Мачача, 2019) А. Тарара, О. Самохін та І. Сушко (проектування змісту технологічного профілю навчання) та ін.

Однак проблема технологізації (розроблення й упровадження технології) прогнозування і проектування варіативного складника освітньої програми закладу загальної середньої освіти загалом, гімназії та/або ліцею зокрема, ще не отримала належного висвітлення в наукових публі-

каціях. Автором оприлюднено розроблену ним методика проектування варіативного складника освітньої програми гімназії (Пузіков, 2021a), виокремлено перелік етапів прогнозування і проектування варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею (Пузіков, 2023b).

Відтак дослідження проблеми розроблення технології прогнозування і проектування варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею, визначення поняття цієї технології, виокремлення й обґрунтування її функцій в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи, розкриття компонентного складу, деталізація та опис етапів її реалізації (алгоритму) є актуальними.

Мета статті – охарактеризувати й оприлюднити технологію прогнозування і проектування варіативного складника освітньої програми гімназії та/або ліцею в процесі внутрішньошкільної науково-методичної роботи, що розроблена автором. Реалізація цієї мети передбачає виконання низки завдань, а саме: визначення поняття «технологія прогнозування і проектування варіативного складника освітньої програми гімназії та/або ліцею», здійснення опису й обґрунтування структурних компонентів та алгоритму цієї технології, виокремлення й обґрунтування її функцій у системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи.

Основні методи дослідження. Методологічна ідея статті полягає в обґрунтуванні доцільності й актуальності розроблення й упровадження технології (технологізації) прогнозування і проектування варіативного складника освітньої програми закладу загальної середньої освіти.

Дослідження ґрунтувалося на методологічних засадах системного та комплексного підходів. Для визначення поняття «технологія прогнозування і проектування варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею», виокремлення та опису компонентного складу та етапів (алгоритму) цієї технології використано метод аналізу наукових літературних джерел. Формулювання власних наукових положень і висновків дослідження здійснювалося за допомогою теоретичних методів наукового дослідження (структурно-генетичний аналіз, синтез, теоретичне узагальнення, моделювання).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Насамперед, дамо визначення поняття «технологія прогнозування і проектування варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею в системі науково-методичної роботи закладу загальної середньої освіти». У довідковій літературі технологію визначають як «відомості про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь», «сукупність способів обробки чи переробки матеріалів, інформації, виготовлення виробів, проведення різних виробничих операцій, надання послуг тощо» (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2005, 1448). О. Мариновська розглядає технологію як «своєрідний інструментарій для організації та здійснення <...> діяльності» (Мариновська, 2019, 176). Отже, можемо визначити указану вище технологію як методологічний інструмент діяльності, який охоплює інструментарій (скоординовану сукупність методів і прийомів, засобів) і алгоритм (доцільну послідовність етапів і процедур) створення оптимального варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи.

Технологія прогнозування і проектування варіативного складника освітньої програми гімназії та ліцею – це спосіб здійснення складної, доцільної і цілеспрямованої діяльності педагогічних працівників. Оскільки людська діяльність (як пізнавальна, так і практична) має системний характер (Сорока, 2004, 11), то опис і обґрунтування означеної технології доцільно виконати відповідно до вимог методології системного підходу. За цими вимогами, «спочатку доцільно звернутися до вивчення структури системи, а потім – до розгляду процесу її функціонування і змін у часі», тобто дослідити її «у статистиці та динаміці» (Циба, 2011, 42).

На думку В. Циби, для «вивчення системи у статистиці» необхідно встановити «її місце в ієрархічній структурі між вищим і нижчим рівнями, тобто виокремити її як підсистему в зовнішній системі і вирізнити її внутрішні підсистеми» (Циба, 2011, 43). Отже, для здійснення опису й обґрунтування означеної вище технології необхідно визначити її місце в системі науково-

методичної роботи закладу загальної середньої освіти (система вищого рівня) та визначити її компонентний склад (внутрішні підсистеми).

Варто насамперед зауважити, що суттєвою особливістю розробленої і презентованої в цій публікації технології прогнозування і проектування варіативного складника освітньої програми гімназії та/або ліцею є те, що «вона призначена для застосування саме в системі науково-методичної роботи закладу загальної середньої освіти» (Пузіков, 2023b, 453), є одним із важливих елементів цієї системи. Зазначимо, що сучасна науково-методична робота в закладі загальної середньої освіти має виражений бінарний характер, а саме: з одного боку, вона має забезпечувати підвищення кваліфікації педагогічних працівників, здобуття ними неформальної й інформальної освіти; з іншого боку, ця робота спрямована на вирішення важливих практичних завдань, виконання яких необхідно для ефективного функціонування й розвитку сучасної школи (насамперед, завдань навчально-методичного характеру). Тому як елемент системи вищого рівня (системи науково-методичної роботи закладу загальної середньої освіти), означена технологія буде інтегрована і скоординована з іншими структурними компонентами цієї системи (цільовим (актуальні й стратегічні завдання), змістовим (пріоритетні напрями), інструментальним (технології, методи, засоби, заходи), результативним (рівнем сформованості професійних компетентностей педагогічних працівників, досягненими ними кваліфікаційними категоріями тощо).

Очікувані ефекти від застосування цієї технології в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи найдоцільніше показати як перелік її *функцій*, а саме: *інформаційну* (забезпечує створення, обмін, застосування і поширення інформації, необхідної для розроблення, оприлюднення й упровадження варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею); *інтеграційну* (упровадження технології, з одного боку, позначається на інших напрямках науково-методичної роботи закладу освіти); *регулятивну* (регламентує діяльність педагогічних працівників, устанавлює її нормативні й методичні (технологічні) межі); *організаційну* (упровадження цієї технології дає змогу адміністрації закладу освіти й педагогічним працівникам організувати прогнозування і проектування варіативного складника освітньої програми їх гімназії/ліцею за встановленим алгоритмом, із визначеним результатом); *координаційну* (забезпечує цілевідповідну й доцільну взаємодію учасників діяльності, чіткий розподіл між ними завдань, обов'язків і відповідальності); *мотиваційну* (заохочує педагогічних працівників до участі в прогнозуванні й проектуванні варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею, сприяє формуванню в них відповідної мотивації, що забезпечується усвідомленням ними можливості оволодіти означеною технологією й результативно застосувати її в процесі конструювання варіативного складника цієї програми); *освітню і самоосвітню* (оволодіння технологією сприяє розвитку професійних умінь і навичок учителів щодо здійснення прогностичної і проектної діяльності у сфері освіти, формуванню їхньої підготовленості до конструювання варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти, варіативного складника освітньої програми закладу загальної середньої освіти).

До внутрішніх підсистем технології прогнозування і проектування варіативного складника освітньої програми гімназії та ліцею можемо віднести суб'єктну, об'єктну, цільову, змістову, інструментальну, результативну. Стисло розглянемо кожен із цих компонентів (підсистем) означеної технології.

До складу *суб'єктного компонента* необхідно віднести педагогічних працівників, які є суб'єктами реалізації технології (або залучаються до реалізації її окремих етапів), а саме: представників адміністрації школи, класних керівників, педагога-організатора, учителів-предметників. Окрім того, до переліку суб'єктів реалізації технології можна додати наукових (науково-педагогічних) працівників, які можуть залучатися для здійснення процесу підготовки педагогічних працівників до застосування цієї технології, консультування вчителів, експертного оцінювання розробленого варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею. Важливою характеристикою цих суб'єктів є підготовленість (довготривала готовність) до прогнозування варіативного складника освітньої програми закладу загальної середньої освіти загалом, означеної технології – зокрема (Пузіков, 2023a).

Об'єктний компонент – це варіативний складник освітньої програми гімназії/ліцею, який стає об'єктом прогностичної і проектної діяльності педагогічних працівників, які застосовують означену технологію. Варто зауважити, що варіативний складник освітньої програми гімназії/ліцею відображає (утілює, фіксує) лише певний варіант варіативного складника змісту базової/профільної середньої освіти, що має складний, системний характер та ієрархічну структуру.

Варто зауважити, що як варіативний складник освітньої програми гімназії/ліцею «нами розглядаються всі її якісні та кількісні характеристики, які можуть обиратися педагогічним колективом закладу загальної середньої освіти, а саме: галузеві інтегровані курси, кількість годин на вивчення предметів та галузевих інтегрованих курсів на тиждень (нової типовою освітньою програмою для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти передбачено мінімальну, максимальну і рекомендовану кількість годин на них), а також додаткові години для вивчення предметів освітніх галузей, курсів за вибором, проведення індивідуальних консультацій та групових занять та їхнє змістове наповнення» (Пузіков, 2021b, 53). Отже, можна виділити кілька ієрархічних рівнів варіативного складника змісту базової/профільної середньої освіти, а саме:

- рівень варіативного складника змісту базової/профільної середньої освіти в цілому;
- рівень навчального предмета за вибором, який вивчається кілька (два і більше) років, складається, як правило, із кількох навчальних курсів (наприклад, це навчальний предмет, що забезпечує допрофільну підготовку та/або профільне навчання);
- рівень варіативного (за вибором) навчального курсу/інтегрованого курсу;
- рівень розділу навчального предмета/курсу/інтегрованого курсу (йдеться про запроєктовану можливість вибору між певними розділами/темами навчального предмета/курсу, збільшення навчального матеріалу розділу/теми за рахунок збільшення годин на вивчення навчального предмета/курсу);
- рівень змісту навчального матеріалу заняття (наприклад, вибір теми (отже, змісту навчального матеріалу) практичного заняття з кількох наданих варіантів).

Цільовий компонент охоплює мету й завдання технології прогнозування і проектування варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею. Головною метою застосування цієї технології є розроблення оптимального варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею. Досягнення цієї мети передбачає послідовне виконання низки важливих завдань, а саме: розроблення та затвердження внутрішньшкільних директивних і методичних документів, необхідних для впровадження і реалізації цієї технології; установа науково-методичного співробітництва з науковою установою/інститутом післядипломної освіти педагогічних кадрів щодо здійснення цих процесів; мотивування і підготовки педагогічних працівників до впровадження та реалізації технології; організація її впровадження; діагностування ефективності актуального варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею; розроблення пошукової прогностичної моделі цього складника (прогнозних сценаріїв); розроблення і погодження нормативної прогностичної моделі цього складника; розроблення, оприлюднення, обговорення, узгодження і затвердження проекту варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею; імплікація проекту варіативного складника до складу освітньої програми, затвердження її у встановленому порядку; впровадження цієї програми в освітньому процесі гімназії/ліцею; аналіз результатів упровадження та вироблення рекомендації щодо розроблення варіативного складника наступної освітньої програми.

Зауважимо, що за бажання і можливості педагогічного колективу певної школи можна визначити додаткові завдання застосування означеної технології, які стосуватимуться розвитку освітнього середовища закладу освіти, організації та координації допрофільної підготовки/профільного навчання учнівства, оптимізації організаційно-методичного забезпечення освітнього процесу тощо.

Змістовий компонент охоплює основні напрями діяльності суб'єктів реалізації технології (організаційну, регламентувальну, координувальну, мотиваційну, діагностувальну, освітню і самоосвітню, прогностичну, проектувальну, оцінювальну тощо), які відображені в етапах алгоритму цього методологічного інструмента.

Інструментальний компонент охоплює методи, прийоми, техніки, інформаційно-технічні й програмні засоби, які застосовуються для здійснення технології. Перелік цих засобів доцільно подати нижче (за кожним з етапів алгоритму технології прогнозування і проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею).

Результативний компонент охоплює сукупність результатів, які суб'єкти мають одержати внаслідок реалізації означеної технології. Усі результати доцільно розподілити на безпосередні й опосередковані. Безпосередніми результатами є конструювання оптимального варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею, імплементація цього складника до освітньої програми закладу освіти, реалізація цієї програми в освітньому процесі, зростання рівня якості базової та/або профільної середньої освіти, її здобуття забезпечує відповідний заклад загальної середньої освіти, підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які беруть участь у реалізації означеної технології, формування у них підготовленості (довготривалої готовності) до відповідної діяльності (тобто засвоєння ними професійних знань, оволодіння вміннями й навичками, досвідом, розвиток фахових компетентностей). Опосередкованими результатами є формування оптимального освітнього середовища закладу освіти, вибір найдоцільніших варіантів допрофільної підготовки/профільного навчання учнівства, оптимізація організаційно-методичного забезпечення освітнього процесу, активізація освітнього і соціального партнерства школи з громадою і роботодавцями тощо. Зауважимо, що опосередковані результати застосування означеної технології не розглядаються автором як другорядні, неважливі. Однак їх здобуття неможливе без одержання основних, безпосередніх результатів застосування технології прогнозування і проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею.

Алгоритм технології утворюється низкою послідовних етапів, а саме: «організаційно-розпорядчим, підготовчо-мотиваційним, діагностувально-прогностичним, проєктувально-конвенційним, упроваджувально-реалізаційним, оцінювально-результативним, коригувально-організаційним» (Пузіков, 2023b, 452). Розглянемо ці етапи детальніше, визначимо їх основні завдання та процедури.

Завдання першого, *організаційно-розпорядчого*, етапу передбачає ухвалення низки управлінських рішень і здійснення відповідних організаційних заходів, що забезпечують реалізацію подальших етапів алгоритму технології. Цей етап поєднує кілька процедур (Пузіков, 2023b, 452), а саме: розроблення, ухвалення й оприлюднення «необхідної локальної нормативної бази на рівні закладу загальної середньої освіти», «утворення тимчасового колективу педагогічних працівників, які братимуть безпосередню участь у реалізації означеної технології», установлення й юридичне оформлення науково-методичного співробітництва з «науковими установами й закладами післядипломної освіти педагогічних кадрів, які надаватимуть школі науково-методичну й консультативну допомогу».

Необхідна локальна нормативна база розробляється адміністрацією школи за допомогою педагогічних працівників-волонтерів на основі типового локального нормативного забезпечення впровадження і реалізації технології прогнозування і проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею, створеного автором технології. До переліку цих внутрішньо-шкільних директивних документів належать такі (Пузіков, 2021a, 210), як-от:

- наказ про здійснення прогнозування і проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею і затвердження методичного забезпечення цієї діяльності (указаних нижче положень);
- наказ про створення тимчасового колективу (проєктної групи) педагогічних працівників, які здійснюватимуть прогнозування і проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею;
- положення про варіативний складник освітньої програми гімназії/ліцею;
- положення про технологію прогнозування і проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею;

- положення про тимчасовий колектив (проектну групу) педагогічних працівників, які здійснюватимуть прогнозування і проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею;
- положення про підготовку (підготовлення) педагогічних працівників прогнозування і проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею;
- угода і положення про науково-методичне співробітництво з науковою установою/закладом післядипломної освіти педагогічних кадрів щодо впровадження технології прогнозування і проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею тощо.

Означені директивні і методичні документи погоджуються з органами батьківського й учнівського самоврядування, педагогічною радою закладу загальної середньої освіти, затверджуються наказом директора.

Для реалізації означеної технології адміністрацією школи утворюється проєктна група (тимчасовий колектив) педагогічних працівників. Залучення педагогічних працівників закладу до проєктної групи здійснюється лише на добровільній основі. Потенційні учасники цієї групи мають надати згоду на здійснення підготовки до зазначеної діяльності. Орієнтовний склад групи – не менше 7(9), але й не більше 15(17) учасників. За інших рівних умов перевага щодо запрошення до участі надається педагогу організатору і класним керівникам закладу освіти. Варто зауважити, що остаточний список учасників проєктної групи затверджується наказом директора лише на завершненні другого етапу реалізації технології (після проведення відповідної підготовки педагогічних працівників, відбору за підсумками оцінювання її результатів).

Оскільки впровадження і реалізація означеної технології є досить складним і відповідальним завданням, що передбачає здійснення цілеспрямованого підготовлення залучених педагогічних працівників до цієї діяльності, їх консультування в ході її проведення, експертне оцінювання одержаних ними проміжних і кінцевих результатів, адміністрації закладу освіти необхідно звернутися до наукової установи (наприклад, Інституту педагогіки НАПН України) або/та обласного (міського) інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів щодо надання відповідної науково-методичної підтримки. Позитивним результатом цього звернення має стати угода між закладом загальної середньої освіти і науковою установою/закладом післядипломної освіти педагогічних кадрів про науково-методичне співробітництво щодо впровадження технології прогнозування і проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею. Зауважимо, що сторони (за наявності необхідної наукової новизни й практичної значущості результатів їхньої співпраці) можуть також започаткувати відповідний всеукраїнський або регіональний експеримент (освітній проєкт).

До інструментарію цього етапу належать методи управління.

У ході другого, *підготовчо-мотиваційного*, етапу технології «у процесі внутрішньошкільної науково-методичної роботи здійснюється підготовлення педагогічних працівників до прогнозування і проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею» (Пузіков, 2023b, 452). Завданням цього етапу є формування підготовленості (довготривалої готовності) і відбір педагогічних працівників, підготовлених до застосування технології прогнозування і проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею. Етап передбачає чотири процедури: визначення (діагностування) стану підготовленості педагогічних працівників до прогнозування і проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею; здійснення заохочення й підготовлення (формування довготривалої готовності) педагогічних працівників до цієї діяльності (застосовується спеціально розроблений навчальний тренінг (Пузіков, 2023a); оцінювання підготовленості педагогічних працівників (низький, елементарний, середній, високий рівні); формування проєктної групи (відбір учасників, які досягли високого і середнього рівня підготовленості, затвердження складу групи наказом директора відповідно до результатів оцінювання і заяв учасників).

Зауважимо, що *підготовлення педагогічних працівників певною закладу загальної середньої освіти до застосування означеної технології здійснюється в процесі внутрішньошкільної науково-методичної роботи, належить до компонентного складу її системи.*

До інструментарію цього етапу можна віднести методи управління, педагогічний інструментарій (метод навчального тренінгу тощо).

Упродовж третього, *діагностувально-прогностичного*, етапу здійснюється прогнозування параметрів оптимального варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею. Здійснення цього етапу передбачає реалізацію трьох процедур, а саме: а) створення діагностичної моделі варіативного складника освітньої програми закладу (ґрунтується на його параметрах, актуальних на момент вивчення; дає змогу побачити, які елементи цього складника доцільно зберегти, а які – замінити); б) розроблення прогностичної пошукової моделі варіативного складника освітньої програми закладу (визначаються й фіксуються пріоритетні освітні запити щодо змісту базової та профільної середньої освіти з боку «учнівства, батьків, представників територіальної громади, роботодавців, громадських організацій», здійснюється аналіз наукових літературних джерел щодо виявлення тенденцій випереджального відображення освітніх запитів майбутнього у змісті повної загальної середньої освіти, проводиться систематизація і координація інформації про освітні запити і тенденції, «створюються прогностичні сценарії конструювання варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею» (Пузіков, 2023b, 452–453) (як правило, песимістичний, реалістичний та оптимістичний), які враховують актуальні та потенційні можливості школи реалізувати ці освітні запити й тенденції; в) створюється нормативна прогностична модель (представники проектної групи аналізують реалістичний сценарій, деталізують і обґрунтовують можливості його реалізації як варіативного складника освітньої програми закладу в освітньому процесі, визначають механізми і планують створення/залучення кадрових, методичних, матеріально-технічних, фінансових та інших ресурсів, необхідних для реалізації цього сценарію; до обговорення обов'язково залучається експерт (науковий (науково-педагогічний) працівник наукової установи/інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів); у підсумку створюється нормативна прогностична модель варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею, в якій пропозиції щодо впровадження профільних навчальних предметів, курсів допрофільної підготовки, курсів/інтегрованих курсів, окремих розділів/тем (для вивчення яких збільшуватиметься обсяг годин на тиждень на навчальний предмет/курс) ґрунтуються на освітніх запитах учасників освітнього процесу і реальних ресурсних можливостях закладу освіти).

Проектна група затверджує остаточну редакцію розробленої нормативної прогностичної моделі варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею шляхом голосування (простотою більшістю голосів від свого складу, затвердженого наказом директора закладу освіти).

До інструментарію цього етапу належать методи прогнозування (моделювання, метод прогностичних сценаріїв, метод експертної оцінки) та методи управління.

Зауважимо, що третій етап є найскладнішим.

У ході здійснення четвертого, *проектувально-конвенційного*, етапу «проект варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею конструюється, узгоджується з учасниками освітнього процесу, затверджується у встановленому порядку» (Пузіков, 2023b, 453). Завданням цього етапу є оформлення, обговорення та імплікація варіативного складника до змісту освітньої програми гімназії/ліцею, її затвердження в установленому порядку. Етап передбачає відповідні процедури, а саме: оформлення варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею; оприлюднення і обговорення варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею учасниками освітнього процесу й громадськістю; його коригування представниками проектної групи відповідно до результатів обговорення; схвалення проекту педагогічною радою школи і затвердження наказом директора; імплементація варіативного складника до змісту освітньої програми; затвердження освітньої програми у встановленому порядку.

До інструментарію цього етапу належать методи проектування, методи управління, інформаційні технології.

П'ятий, *упроваджувально-реалізаційний*, етап «передбачає втілення розробленого варіативного складника освітньої програми гімназії та ліцею в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти» (Пузіков, 2023b, 453).

Упродовж шостого, *оцінювально-результативного*, етапу здійснюється оцінювання представниками проектної групи «освітніх і соціальних результатів реалізації розробленого варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею, висловлюються рекомендації щодо посилення позитивних результатів його застосування, усунення можливих недоречностей» (Пузіков, 2023b, 453).

У ході сьомого, *коригувально-організаційного*, етапу на основі цих рекомендацій відбувається «організація виконання нового циклу технології» (Пузіков, 2023b, 453) з її третього етапу, а за відсутності у складі нової проектної групи достатньої чисельності підготовлених педагогічних працівників – з другого (для нових учасників). Здійснення підготовки педагогічних працівників до реалізації технології, «результативне виконання ними одного технологічного циклу даватимуть їм змогу самостійно здійснювати таку технологізовану діяльність у подальшому (наприклад, у випадку оновлення типової освітньої програми базової та/або профільної середньої освіти за розпорядженням Міністерства освіти і науки України, розширення обсягу варіативного складника цієї програми й повноважень закладу освіти щодо його конструювання тощо)» (Пузіков, 2023b, 453).

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок в обраному напрямі. Освітній внесок шкіл у відсіч агресії московитів та майбутню післявоєнну відбудову України, продовження процесів реформування вітчизняної системи повної загальної середньої освіти, автономізація шкіл, наповнення реальним змістом академічної свободи вчительства, ці чинники та умови актуалізують необхідність конструювання оптимального варіативного складника освітньої програми закладу загальної середньої освіти. Реалізація цього важливого завдання змушує до розроблення надійного методологічного інструментарію прогнозування і проектування означеного складника, підготовки педагогічних працівників до відповідної діяльності.

Технологія прогнозування і проектування варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею – це засіб діяльності, який охоплює інструментарій (скоординовану сукупність методів і прийомів, засобів) та алгоритм (доцільну послідовність етапів і процедур) створення оптимального варіативного складника освітньої програми в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи. Ця технологія розглядається як компонент системи навчально-методичної роботи, виконує низку пов'язаних із цим функцій, а саме: інформаційну, інтеграційну, регулятивну, організаційну, координаційну, мотиваційну, освітню і самоосвітню. Компонентний склад технології прогнозування і проектування варіативного складника освітньої програми гімназії та ліцею охоплює суб'єктну, об'єктну, цільову, змістову, інструментальну, результативну підсистеми. Динамічна характеристика технології (її алгоритм) відбиває низку послідовних етапів, а саме: організаційно-розпорядчий, підготовчо-мотиваційний, діагностувально-прогностичний, проектувально-конвенційний, упродовжувально-реалізаційний, оцінювально-результативний, коригувально-організаційний. Кожен із цих етапів має свої завдання, зміст, засоби, очікувані проміжні результати.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною апробацією і широким упровадженням означеної вище технології в системі науково-методичної роботи вітчизняних закладів загальної середньої освіти.

Використані джерела

- Бусел, В. (ред.) (2005). *Технологія. Великий тлумачний словник сучасної української мови* (з дод. і допов.). Київ; Ірпінь. Перун.
- Кошук О. (2019). Основні фактори відбору та проектування інноваційних технологій навчання. *Інноваційна педагогіка*, (19), 13–16. <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-2>.
- Кравець, О., Свириденко, І. (2017). Використання технології проектування навчального матеріалу в процесі дистанційного навчання іноземної мови на нефілологічних факультетах. *Інформаційні технології і засоби навчання*, (4), 195–204. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_60_4_18.

- Кучерявий, А. (2017). Технологічні засади проектування курсів дистанційного навчання. *CTE Workshop Proceedings*, (4), 104–108. http://nbuv.gov.ua/UJRN/CTEwp_2017_4_19.
- Мариновська, О. (2019). *Педагогічна інноватика & Менеджмент інновацій*. Івано-Франківськ: Місто НВ.
- Мачача, Т. (2019). Методологічні засади формування культурологічного змісту варіативного складника профільної технологічної освіти. *Проблеми сучасного підручника*, (23), 171–183. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-23-171>.
- Мачача, Т. (2012). Проектування змісту варіативної складової навчальної програми з предмета технології в основній школі. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, (2), 205–211. http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2012_2_30.
- Пузіков, Д. (2021а). Методика проектування варіативного складника освітньої програми гімназії як чинника розроблення нового навчально-методичного забезпечення. *Проблеми сучасного підручника*, (27), 205–222. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-205-222>
- Пузіков, Д. О. (2021b, Травень, 19). Прогнозування і проектування змісту допрофільної підготовки учнів у контексті створення освітньої програми гімназії. *Допрофільна підготовка учнів у сучасній гімназії: стан, проблеми, перспективи: Всеукраїнський науково-практичний семінар*. Київ, Україна, 53–54. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/10/Zbimyk_tez_seminaru.pdf
- Пузіков, Д. (2023а). Науково-методичне забезпечення підготовки педагогічних працівників до прогнозування і проектування варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею. *Проблеми сучасного підручника*, (30), 149–158. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-149-158>
- Пузіков, Д. (2023b, Травень, 23). Прогнозування і проектування педагогічними працівниками варіативного складника освітньої програми закладу загальної середньої освіти в умовах війни і післявоєнної відбудови України. *Актуальність та особливості наукових досліджень в умовах воєнного стану: Міжнародна науково-практична інтернет-конференція з нагоди відзначення Дня науки*. Київ, Україна, 451–453. https://dndi.mvs.gov.ua/files/pdf/%D0%A1ollection_of_Materials_2023_05_23.pdf
- Сорока, К. (2004). *Основи теорії систем і системного аналізу*. Харків: ХНАМГ. https://eprints.kname.edu.ua/10895/1/СисАналіз_1_8н.pdf
- Циба, В. (2011) *Теоретичні засади соціальної психології: системний підхід*. Київ: Університет «Україна». https://uu.edu.ua/upload/Osvita/Navch_metod_d_t/Navch_metod_materiali/Psychologiya/Teoretichni_zasadi_Tsiba.pdf

References

- Busel, V. (red.) (2005). *Tekhnolohiia. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dod. i dopov.)*. Kyiv; Irpin. Perun (in Ukrainian).
- Koshuk O. (2019). Osnovni faktory vidboru ta proiektuvannia innovatsiinykh tekhnolohii navchannia. *Innovatsiina pedahohika*, (19), 13–16. <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-2> (in Ukrainian).
- Kravets, O., Svyrydenko, I. (2017). Vykorystannia tekhnolohii proiektuvannia navchalnoho materialu v protsesi dystantsiinoho navchannia inozemnoi movy na nefilolohichnykh fakultetakh. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, (4), 195–204. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_60_4_18 (in Ukrainian).
- Kucheriavyi, A. (2017). Tekhnolohichni zasady proiektuvannia kursiv dystantsiinoho navchannia. *CTE Workshop Proceedings*, (4), 104–108. http://nbuv.gov.ua/UJRN/CTEwp_2017_4_19 (in Ukrainian).
- Marynovska, O. (2019). *Pedahohichna innovatyka & Menedzhment innovatsii*. Ivano-Frankivsk: Misto NV (in Ukrainian).
- Machacha, T. (2019). Metodolohichni zasady formuvannia kulturolohichnoho zmistu variatyvnoho skladnyka profilnoi tekhnolohichnoi osvity. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, (23), 171–183. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-23-171> (in Ukrainian).
- Machacha, T. (2012). Proiektuvannia zmistu variatyvnoi skladovoi navchalnoi prohramy z predmeta tekhnolohii v osnovnii shkoli. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychny, (2)*, 205–211. http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2012_2_30 (in Ukrainian).
- Puzikov, D. (2021a). Metodyka proiektuvannia variatyvnoho skladnyka osvitnoi prohramy himnazii yak chynnyka rozrobhennia novoho navchalno-metodychnoho zabezpechennia. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, (27), 205–222. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-205-222> (in Ukrainian).

- Puzikov, D. (2021b, Traven, 19). Prohnozuvannya i proiektuvannya zmistu doprofilnoi pidhotovky uchniv u konteksti stvorennia osvithnoi prohramy himnazii. Doprofilna pidhotovka uchniv u suchasni himnazii: stan, problemy, perspektyvy: Vseukrainskyi naukovo- praktychny seminar. Kyiv, Ukraina. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/10/Zbirnyk_tez_seminaru.pdf (in Ukrainian).
- Puzikov, D. (2023a). Naukovo-metodychne zabezpechennia pidhotovky pedahohichnykh pratsivnykiv do prohnozuvannya i proiektuvannya variatyvnoho skladnyka osvithnoi prohramy himnazii/litsei. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, (30), 149–158. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-149-158> (in Ukrainian).
- Puzikov, D. (2023b, Traven, 23). Prohnozuvannya i proiektuvannya pedahohichnykh pratsivnykamy variatyvnoho skladnyka osvithnoi prohramy zakladu zahalnoi serednoi osvity v umovakh viiny i plisliavoiennoi vidbudovy Ukrainy. *Aktualnist ta osoblyvosti naukovykh doslidzhen v umovakh voiennoho stanu: Mizhnarodna naukovo-praktychna internet-konferentsiia z nahody vidznachennia Dnia nauky*. Kyiv, Ukraina, 451–453. https://dndi.mvs.gov.ua/files/pdf/%D0%A1ollection_of_Materials_2023_05_23.pdf (in Ukrainian).
- Soroka, K. (2004). *Osnovy teorii system i systemnoho analizu*. Kharkiv: KhNAMH. https://eprints.kname.edu.ua/10895/1/SysAnaliz_1_8n.pdf (in Ukrainian).
- Tsyba, V. (2011) *Teoretychni zasady sotsialnoi psykholohii: systemnyi pidkhid*. Kyiv: Universytet «Ukraina». https://uu.edu.ua/upload/Osvita/Navch_metod_d_t/Navch_metod_materiali/Psykholohiya/Teoretichni_zasady_Tsiba.pdf (in Ukrainian).

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

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

THE TECHNOLOGY OF FORECASTING AND DESIGNING THE VARIABLE COMPONENT OF EDUCATIONAL PROGRAM OF GYMNASIUM AND/OR LYCEUM IN THE PROCESS OF INTRA-SCHOOL SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL WORK

Abstract. The article describes the technology developed by the author for forecasting and designing the variable component of the educational program of the gymnasium and/or lyceum in the process of intra-school scientific and methodological work. Technology is defined as a means of activity that includes a toolkit (coordinated set of methods and techniques, means) and an algorithm (an appropriate sequence of stages and procedures) for creating an optimal variable component of the educational program in the system of intra-school scientific and methodological work. In the system of scientific and methodological work of the school, it is considered as a subsystem (component), which performs a number of related functions: informational, integrative, regulatory, organizational, coordinating, motivational, educational and self-educational. In the component structure of the technology, the subject, object, target, substantive, instrumental, and effective subsystems are distinguished. The technology algorithm involves the implementation of a series of successive stages, namely: organizational-administrative, preparatory-motivational, diagnostic-prognostic, design-conventional, implementation, evaluation-resultative, corrective-organizational. Each of the above-mentioned stages has its tasks, content, means, and expected intermediate results.

Prospects for further research are related to experimental testing and wide implementation of the above-mentioned technology in the system of scientific and methodological work of domestic institutions of general secondary education.

Keywords: content of basic and specialized general secondary education; gymnasium/lyceum educational program; variable component of the gymnasium/lyceum educational program; forecasting; designing; technology; system of intra-school scientific and methodological work



Віталій Кучер – аспірант, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, Україна.

Коло наукових інтересів: інноваційні процеси в освіті, інтеграція сучасних технологій в освітній процес закладів вищої освіти.

✉ koocherov@ukr.net

id <https://orcid.org/0009-0003-1250-1523>

Тетяна Рожнова –

кандидат педагогічних наук, доцент, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, Україна.

Коло наукових інтересів: управління діяльністю керівників дошкільних навчальних закладів на засадах здоров'язберезувальних технологій, педагогічні умови використання маркетингових технологій в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом.

✉ koocherov@ukr.net

id <https://orcid.org/0000-0002-3608-8943>



УДК 378.147:004

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-155-162>

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Анотація. У статті розглянуто ключові аспекти інноваційного підходу до організації освітнього процесу та підготовки здобувачів вищої освіти другого рівня навчання, а також описано методи використання новітніх технологій у процесі організації освітнього процесу, а саме: використання інтерактивних технологій, віртуальних лабораторій, спеціальних програмних засобів та вебсерверів, електронних платформ, створення електронної бази та ін.

Досліджено та охарактеризовано можливості інформатизації освітнього простору та вказано на необхідність введення інноваційного підходу щодо організації освітнього процесу підготовки здобувачів вищої освіти другого рівня навчання. Розкрито доцільність використання новітніх технологій у процесі організації навчання у закладах вищої освіти, зокрема описано доцільність створення електронної бази даних.

Описано використання нових інформаційних технологій при підготовці та організації освітнього процесу у закладах вищої освіти на прикладі Житомирського державного університету імені Івана Франка. Проведено аналіз електронної системи документообігу «Е-портфоліо» у цьому ж університеті.

Ключові слова: інновації, модернізація, цифровізація, електронне портфоліо, інформаційні технології, вища освіта, магістратура.

Постановка проблеми. У зв'язку з цифровізацією усіх сфер людського життя, формування освітнього процесу стало залежне від інноваційних технологій. Саме технічний розвиток дозволяє сучасним науковцям максимально розкрити потенціал комп'ютерних, гуманітарних, природничих та інших наук, які впливають на формування світогляду людини.

В освітній сфері досить часто виникають певні труднощі щодо впровадження й використання інноваційного підходу при підготовці здобувачів вищої освіти в умовах магістратури. Насамперед необхідно підготувати викладацький склад, який володітиме знаннями та навичками для проведення занять із використанням інноваційного підходу, а також зможе організувати навчальний процес використовуючи різні технічні засоби. До технічних засобів можемо віднести: комп'ютери, планшети, смартфони, проектори, електронні дошки, програмне забезпечення для відеоконференцій і вебконференцій, спеціальні програми для дистанційного навчання, електронні підручники та онлайн-курси. Ці засоби дозволяють створювати ефективні умови для навчання та сприяють підвищенню якості освіти. Наприклад, дистанційне навчання з використанням відеоконференцій сприяє залученню до освітнього процесу здобувачів вищої освіти з різних міст та країн, а електронні підручники та онлайн-курси допомагають здобувачам освіти вивчати матеріал у зручний для них час, збільшують доступ до великої кількості додаткової інформації і матеріалів для самостійної роботи. Також ці засоби є корисними для викладачів, оскільки дозволяють швидко й зручно підготувати необхідний матеріал для занять та контролювати знання студентів. Зауважимо, що процес упровадження інноваційного підходу може бути сповільнений через економічні, суспільні, політичні та інші фактори, які потребують регулярного аналізу.

Виникнення різного характеру проблем щодо введення інноваційного підходу до підготовки здобувачів вищої освіти в умовах магістратури зумовлює потребу у вивченні цієї тематики. Через сучасні реалії та потреби ринку праці збільшили вимоги стосовно кваліфікації фахівців, зокрема у галузі освіти. Для забезпечення якісної фахової підготовки здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня необхідно розробити та удосконалити нові підходи до організації навчального процесу, які базуватимуться на використанні сучасних технологій та інноваціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній науковій доктрині питаннями інноваційного розвитку й використання інноваційного підходу при підготовці здобувачів вищої освіти займалися ряд вітчизняних та іноземних науковців.

Ж. Фонтан професор Празького університету досліджує розвиток та необхідність інноваційного підходу в Європейській освіті. С. Тейбл професор з Мічигану зосередив свої дослідження на тематичі «Інноваційні методи навчання та їх вплив на освіту». Доволі детально процес використання та вплив інформаційних технологій на навчальний процес описав викладач Гарвардського університету Р. Пуатендура.

Зазначимо, що в українській науковій сфері питання що стосуються інновацій освіти посіли вагоме місце. О. Антонова, О. Дубасенюк (Дубасинюк, 2009), О. Волошина (Волошина, 2014) й С. Вітвицька (Вітвицька, 2013) досліджують проблематику інновацій у вищій школі; А. Боярська-Хоменко та Ю. Бойчук вивчають питання інновацій при підготовці вчителів (Бойчук & Боярська-Хоменко, 2022); І. Новіцька й І. Вербовський розглядають питання інформатизації закладів освіти. Інноваційний підхід у підготовці здобувачів вищої освіти досліджували Д. Чернілевський, О. Снісаренко й О. Ануфрієва (Снісаренко & Ануфрієва, 2018), Т. Шамова.

Велика кількість наукових доробків, що стосуються питань інноваційних процесів у освітній сфері, підтверджує актуальність цієї тематики й вказує на важливість використання інноваційного підходу при підготовці здобувачів вищої освіти, зокрема, в умовах магістратури.

Наукова новизна статті полягає у розробці інноваційного підходу щодо організації освітнього процесу та підготовки здобувачів вищої освіти в умовах магістратури, який базуватиметься на використанні сучасних інформаційних технологій, а також методів навчання, що сприятимуть

муть покращенню засвоєння навчального матеріалу і впливатимуть на компетентнісний розвиток майбутніх фахівців.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначити основні аспекти інноваційного підходу щодо організації освітнього процесу та підготовки здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня, а також описати методи використання новітніх технологій у процесі організації навчання.

Виклад основного матеріалу. Модернізація освітнього процесу, зумовлена реформуванням, спричинила необхідність у створенні інноваційних підходів щодо організації освітнього процесу та навчання здобувачів вищої освіти. Адже, використання інновацій у період підготовки майбутніх фахівців, покращує якість навчання, збільшує спектр актуальної інформації, розвиває вміння та навички, які відповідають сучасним вимогам ринку праці. О. Волошина вказує на інноваційний характер сучасної освіти, що стало причиною введення новітніх технологій та великої кількості інновацій в освітній процес (Волошина, 2014, с. 41).

За енциклопедією освіти поняття «інновація» пояснюється, як: багатоаспектне значення, що передбачає послідовні, цілеспрямовані дії та процес практичної реалізації («Інновації», 2008, с. 319). Спираючись на визначення зауважимо, що інновації в освіті полягають у створенні, утворюванні та поширенні нових ідей, засобів, педагогічних й управлінських технологій у практиці освіти. Це призводить до підвищення рівнів досягнень структурних компонентів освіти та переходу системи до якісно іншого стану.

О. Дубасенюк пов'язує інновації в освітньому процесі з пошуком нових ідей для вирішення проблем організації й модернізацію освітнього процесу, а введення інноваційних технологій відбувається завдяки педагогічному експерименту (Дубасинюк, 2009, с. 15) або ж методиці пілотного впровадження. Зазначимо, що подальше існування інновації залежить від того, наскільки успішно вона функціонує та переходить до стадії стабільного розвитку.

Необхідність використання інноваційного підходу у освіті більшість дослідників, а саме: І. Дичківська, О. Антонова та П. Саух, пояснюють загальними процесами суспільства, цифровізацією і глобалізацією побутових сфер людського життя (Дичківська, 2004; Саух, 2011).

В. Новіков процес інновації поєднує з технічним розвитком і вважає, що інноваційний розвиток неможливий без комп'ютерних технологій, сприятливого середовища, ресурсів і спеціалізованих кадрів (учених, спеціалістів ІТ, менеджерів, SMM спеціалістів та ін.) (Новіков, 2021). Також швидкий розвиток комп'ютерних технологій впливає на вимоги до фахівців в освітній галузі й потребує адаптації методів навчання під сучасні інформаційні-комп'ютерні реалії.

Отже, розглянемо декілька основних інноваційних вимог до фахівців освітньої галузі:

- знання сучасних інформаційних технологій та вміння застосовувати їх на практиці (фахівці повинні мати високий рівень комп'ютерної грамотності та вміти використовувати сучасні інструменти для створення і проведення навчальних занять);
- уміння працювати з новими формами та методами навчання (учасники освітнього процесу мають швидко адаптуватися та мати уявлення про сучасні підходи й методи навчання, такі, як проєктне навчання, інтерактивні методи, онлайн-курси та ін.);
- здатність до інноваційного мислення та творчості (фахівці мають креативно підходити до організації навчального процесу, розвивати здатність працювати у творчій команді та бути відкритим до нових ідей і рішень для покращення якості навчання та розвитку освіти в цілому);
- уміння працювати з даними та аналізувати їх, що передбачає розвиток критичного мислення й уміння фільтрувати, відбирати необхідну інформацію з великого інформаційного потоку для ефективного наукової діяльності.

Виходячи з вище зазначеного можемо стверджувати, що інновації при підготовці здобувачів вищої освіти в умовах магістратури повинні бути направлені на професійну мобільність та здатність до саморозвитку, що зумовлює необхідність у використанні інноваційних засобів навчання:

- використання інтерактивних технологій (мультимедіа, вебінари, віртуальні лабораторії, онлайн-курси та ін.) (Павлов, 2019, с. 127);
- застосування дослідницької й проєктної діяльності здобувачів вищої освіти (участь у проєктах сприяє розвитку практичних вмінь і навичок у конкретних завданнях) (Череднік & Даньшева, 2018, с. 46);
- різні ігрові технології, котрі сприяють активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти та підвищенню їхньої мотивації до навчання.

Отже, інформатизація освітнього процесу вплинула на традиційні підходи у навчанні. Так у процесі підготовки здобувачів вищої освіти в умовах магістратури науково-педагогічні працівники університету все частіше залучають технічні новації, впроваджують спеціальні програмні засоби та веб-сервери такі як: Google Клас, Zoom, Kahoot! та ін., які допомагають відтворити та наочно продемонструвати навчальний матеріал під час аудиторних і дистанційних занять.

Також на базі закладів вищої освіти створюють «віртуальні лабораторії», основною метою яких є використання новітніх технологій у навчальній та науковій сферах. Юрченко А. віртуальною лабораторією називає цифрове навчальне середовище, котре використовується для імітування об'єктів реального світу, їх особливостей та поведінки у комп'ютерному середовищі задля отримання нових знань та вмінь (Череднік & Даньшева, 2018, с. 281).

Віртуальні лабораторії дозволяють використовувати цифрові моделі та симуляції досліджуваних об'єктів з метою аналізу, вивчення і тестування різних процесів, які можуть бути важкодоступними або небезпечними для дослідження у реальному світі. Використання таких навчальних засобів допомагає підвищити ефективність й якість навчання, забезпечуючи можливість практичного взаємодії із складними системами та дослідження їх властивостей у безпечному, контрольованому середовищі.

Водночас підкреслимо, що використання зазначених інноваційних засобів спрямовує освітній процес на самостійний розвиток здобувача освіти (Череднік & Даньшева, 2018), що зумовлює необхідність вільного доступу до інформаційних ресурсів. Саме тому, використання інновацій у навчальному процесі потребує контролю та постійної, активної взаємодії між учасниками навчального процесу.

Інновації в освітньому процесі мають спрямовуватися на розвиток інформатизації, яка дозволяє досягати нових результатів та покращувати якість навчання (Череднік & Даньшева, 2018, с. 45). Інформатизацією називають процес використання інформаційних технологій для автоматизації та оптимізації різних робочих процесів, що сприяє підвищенню ефективності діяльності в усіх сферах життя, включаючи науку, освіту, медицину, економіку а також державне управління (Волошина, 2014).

Інформаційні технології поєднують програмне забезпечення, комп'ютерну техніку, мережеві технології й інші інструменти для збору, зберігання, обробки, передачі інформації. Усі ці інноваційні засоби дають змогу значно збільшити швидкість і точність обробки інформації, зменшити кількість помилок, підвищити рівень автоматизації й взаємодії між освітніми процесами. Використання інформатизації може покращити ефективність виробництва, скоротити час виконання завдань та збільшити продуктивність здобувачів вищої освіти й персоналу ЗВО.

Можемо зауважити, що інноваційні процеси впливають не тільки на методи й підходи навчання, а й на організацію освітнього процесу. Сучасні заклади вищої освіти все частіше повертаються до проблематики використання інновацій в організації навчання, водночас, у процесі підготовки здобувачів вищої освіти в умовах магістратури. Інноваційний підхід – це новаторський метод вирішення проблем і досягнень цілей, який використовує нові засоби, технології та стратегії (Вітвицька, 2013, с. 108).

Сучасні технології надають багато можливостей для модернізації освітнього процесу. Наприклад, на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка нами було розроблено електронний розклад, який можна переглянути не лише на сайті університету, а й у месенджері Telegram (Кучер, 2023). Чат-бот надає студентам можливість швидко і зручно отримувати інформа-

цію про свій розклад занять за допомогою автоматичної системи запам'ятовування навчальної групи користувача. Цей проект є прикладом використання сучасних технологій для покращення якості навчання та оптимізації часових затрат здобувачів освіти. Він демонструє можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у вищій освіті та їхній вплив на підвищення ефективності й доступності навчання. З метою використання різноманітних комп'ютерних програм і можливостей інтернет-мережі, більшість вищих навчальних закладів масово розробляє та реалізовує освітні програми, застосовуючи інноваційні цифрові технології для організації освітнього процесу.

У сфері вищої освіти інновації передбачають ряд заходів, зокрема: створення електронної бази даних, яка допомагатиме при організації навчально-наукової роботи, включаючи фундаментальні та прикладні розробки навчально-методичних матеріалів з проблем професійної освіти (Дубасинюк, 2009, с. 22). Електронна система з високою ефективністю упорядковує та зберігає інформацію, яка здатна цифровим чином відображати логічні відносини. Набори таких даних можуть складатися з різних підмножин та відображатися відповідно до вимог, які встановлюються прикладними програмами та їх користувачами.

Вдалим взірцем реалізації такого проекту є система електронного портфоліо Житомирського державного університету імені Івана Франка (Чумак & Кучер, 2019). Е-портфоліо – це система електронного документообігу, що забезпечує високотехнічний, прогресивний підхід в аспекті підвищення ефективності роботи закладу вищої освіти. Ця система допомагає зберігати всю необхідну для внутрішнього і зовнішнього користування інформацію, що дозволяє систематизувати та упорядкувати роботу над освітніми програмами закладу. Е-портфоліо також надає вільний доступ здобувачам освіти до «Списку дисциплін вільного вибору». Дисципліни вільного вибору – це курси, які студент може вибрати для вивчення самостійно зі списку дисциплін, що пропонуються університетом. Ці освітні компоненти зазвичай не є обов'язковими для отримання диплому, але їх вивчення може допомогти здобувачам вищої освіти розвивати свої інтереси та навички у конкретній галузі. Такі курси можуть бути пов'язані зі спеціалізаціями, такими, як мови програмування, менеджмент, маркетинг, психологія, мистецтво, спорт та багато інших.

Завдяки використанню електронних ресурсів під час організації освітнього процесу можна створити сприятливе освітнє середовище для здобувачів вищої освіти та наукових працівників. Адже цифровізація текстової інформації й застосування мультимедіа надає можливість кожному учаснику освітнього процесу працювати з різноманітними видами онлайн платформ, що підвищують рівень освітнього процесу. Відвідування різних вебінарів, онлайн курсів, семінарів та дистанційних конференцій допомагає систематизувати й поліпшити наукову роботу усіх учасників освітнього процесу.

Висновки. Потреба в застосуванні інноваційний у процесі організації навчання здобувачів вищої освіти в умовах магістратури демонструє, що сучасні технології сприяють покращенню ефективності освітнього процесу, забезпечують якість засвоєння навчального матеріалу здобувачами освіти й зумовлюють покращення вже набутих навичок і вмінь.

Основні інновації, що розглядаються у статті, передбачають використання віртуальних лабораторій, спеціальних програмних засобів та вебсерверів, використанням електронних платформ, створення електронної бази та ін. Ці технології сприяють підвищенню рівня інтерактивності й забезпеченню індивідуального підходу до кожного студента.

Зазначимо, що використання цих засобів, також сприяє розвитку практичних навичок у студентів й дозволяє отримати досвід у контрольованому середовищі, що впливає на рівень їхньої підготовки і компетентності як фахівців.

Створення електронних платформ і електронної бази, таких, як Е-портфоліо, електронних розклад тощо, забезпечує студентам вільний доступ до навчальних матеріалів, ресурсів та інформації, що є важливим аспектом, який сприяє покращенню підготовки й організації підготовки навчального процесу в умовах магістратури.

Звісно ж процес уведення інноваційних технологій в освітнє середовище закладів вищої освіти потребує ресурсів та спеціальних навичок від науково-педагогічних працівників та здобу-

вачів вищої освіти, що зумовлює необхідність у проведенні систематичної підготовки учасників освітнього процесу й забезпеченні доступу до необхідних матеріалів і технічних засобів. Відсутність цих компонентів обмежує або ж, взагалі, унеможливує впровадження нових технологій в освітній процес, що може суттєво вплинути на якість підготовки майбутніх фахівців. Саме тому, застосування інноваційних методів та технологій є важливим кроком у покращенні освітнього процесу в умовах магістратури.

Використані джерела

- Бойчук, Ю., & Боярська-Хоменко, А. (2022). Інновації у загальнопедагогічній підготовці майбутніх вчителів. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 2(38), 14–19. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.382>
- Вакалюк, Т. А., Кот, Н. С., & Новицька, І. В. (2019). Інформатизація закладів освіти Польщі: стан, проблеми та перспективи. *Наукова молодь-2019*, с. 12–13.
- Вітвицька, С. (2013). Інновації у педагогічній підготовці магістрів освіти у вивченні педагогічних наук як засіб підвищення їх конкурентоспроможності. *Збірник наукових праць військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*, 42, 108–114.
- Волошина, О. В. (2014). Педагогіка інновацій у вищій школі: навчальний посібник. Вінниця.
- Дичківська, І. М. (2004). Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Вид-во «Академвидав».
- Дубасинюк, О. А. (2009). Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Збірник наукових праць ЖДУ імені І. Франка. Серія: Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*, 14–47).
- Кремень, В. Г. (ред.). (2008). Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер.
- Кучер, В. В. (2023). Чат-бот розклад Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомирський державний університету імені Івана Франка. https://t.me/zdu_bot
- Лавриненко, Т. Н. (2022). Інформатизація системи управління освітою. *Scientific World*. <https://www.sworld.com.ua/index.php/technical-sciences-411/informatics-computer-science-and-automation-411/11382-411-0048>
- Новіков, В. С. (2021). Сутність і функції інноваційної діяльності. *Туристична бібліотека*. <https://infotour.in.ua/novikov21.htm>
- Павлов, В. (2019). Особливості підготовки магістрів освіти засобами інтерактивних технологій. *Актуальні питання гуманітарних наук. Серія: Педагогіка*. Вип. 21. Т. 2, 127–131. <https://dspu.edu.ua/sites/hsci/wp-content/uploads/2019/02/26-6.pdf>
- Саух, П. Ю. (2011). Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка.
- Снісаренко, О., Ануфрієва, О. (2018). Інноваційний підхід у підготовці здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії. http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/2_2018/ПО_2_2018_СНИСАРЕНКО_АНУФРИ_ЕВА.pdf
- Химинець, В. В., Кірик, М. Ю. (2010). Інновації в початковій школі. Тернопіль: Мандрівець.
- Череднік, Д., & Данышева, С. (2018). Інноваційні процеси в освіті. *Методологія освіти*, 3, 44–47.
- Чумак, В. В., Кучер, В. В. (2019). Е-портфоліо Житомирського державного університету імені Івана Франка. <https://eportfolio.zu.edu.ua/>
- Юрченко, А. О., Хворостіна, Ю. В. (2016). Віртуальна лабораторія як складова сучасного експерименту. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «педагогіка. Соціальна робота»*, 2 (39), 281–283.

References

- Bojchuk, Yu., & Boyars`ka-Xomenko, A. (2022). Innovaciyi u zagal`nopedagogichnij pidgotovci majbutnix vchy`teliv. *Pedagogichna osvita: Teoriya i prakty`ka. Psy`xologiya. Pedagogika*, 2(38), 14–19. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.382> (in Ukrainian).
- Vakalyuk, T. A., Kot, N. S., & Novicz`ka, I. V. (2019). Informaty`zaciya zakladiv osvity` Pol`shhi: stan, problemy` ta perspekty`vy`. *Naukova molod`-2019*, s. 12–13. (in Ukrainian).

- Vitvy`cz`ka, S. (2013). Innovaciyi u pedagogichnij pidgotovci magistriv osvity` u vy`vchenni pedagogichny`x nauk yak zasib pidvy`shhennya yix konkurentospromozhnosti. Zbirny`k naukovy`x prac` vijs`kovogo insty`tutu Ky`yiv`s`kogo nacional`nogo universy`tetu imeni Tarasa Shevchenka, 42, 108–114. (in Ukrainian).
- Voloshy`na, O. V. (2014). Pedagogika innovacij u vy`shhij shkoli: navchal`ny`j posibny`k. Vinny`cya. (in Ukrainian).
- Dy`chkiivs`ka, I. M. (2004). Innovacijni pedagogichni tehnologiyi: navchal`ny`j posibny`k. Ky`yiv: Vy`d-vo «Akademvy`dav». (in Ukrainian).
- Dubasy`nyuk, O.A. (2009). Innovacijni osviti tehnologiyi ta metody`ky` v sy`stemi profesijno-pedagogichnoyi pidgotovky`. Zbirny`k naukovy`x prac` ZhDU imeni I. Franka. Seriya: Profesijna pedagogichna osvita: innovacijni tehnologiyi ta metody`ky`, 14–47). (in Ukrainian).
- Kremen`, V.G. (red.). (2008). Ency`klopediya osvity`. Ky`yiv: Yurinkom Inter. (in Ukrainian).
- Kucher, V.V. (2023). Chat-bot rozklad Zhy`tomy`rs`kogo derzhavnogo universy`tetu imeni Ivana Franka. Zhy`tomy`rs`ky`j derzhavny`j universy`tetu imeni Ivana Franka. https://t.me/zdu_bot (in Ukrainian).
- Lavry`nenko, T.N. (2022). Informaty`zaciya sy`stemy` upravlinnya osvityou. Scientific World. <https://www.sworld.com.ua/index.php/technical-sciences-411/informatics-computer-science-and-automation-411/11382-411-0048> (in Ukrainian).
- Novikov, V.S. (2021). Sutnist` i funkciyi innovacijnoyi diyal`nosti. Tury`sty`chna biblioteka. <https://infotour.in.ua/novikov21.htm> (in Ukrainian).
- Pavlov, V. (2019). Osobly`vosti pidgotovky` magistriv osvity` zasobamy` interakty`vny`x tehnologij. Aktual`ni py`tannya gumanitarny`x nauk. Seriya: Pedagogika. Vy`p. 21. T. 2, 127–131. <https://dspu.edu.ua/sites/hsci/wp-content/uploads/2019/02/26-6.pdf> (in Ukrainian).
- Saux, P. Yu. (2011) Innovaciyi u vy`shhij osviti: problemy`, dosvid, perspekty`vy`. Zhy`tomy`r: Vy`d-vo ZhDU im. Ivana Franka.
- Snisarenko, O., Anufriyeva, O. (2018). Innovacijny`j pidxid u pidgotovci zdobuvachiv vy`shhoyi osvity` stupenya doktora filosofiyi. http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/2_2018/ПІО__2_2018_СНИСАПЕНКО_АНУФРИ_ЕВА.pdf (in Ukrainian).
- Xy`my`necz`, V.V., Kiry`k, M. Yu. (2010). Innovaciyi v pochatkovij shkoli. Ternopil`: Mandrivec`. (in Ukrainian).
- Cherednik, D., & Dan`sheva, S. (2018). Innovacijni procesy` v osviti. Metodologiya osvity`, 3, 44–47. (in Ukrainian).
- Chumak, V. V., Kucher, V. V. (2019). E-portfolio Zhy`tomy`rs`kogo derzhavnogo universy`tetu imeni Ivana Franka. <https://eportfolio.zu.edu.ua/> (in Ukrainian).
- Yurchenko, A. O., Xvorostina, Yu. V. (2016). Virtual`na laboratoriya yak skladova suchasnogo ekspery`mentu. Naukovy`j visny`k Uzhgorods`kogo universy`tetu. Seriya: «pedagogika. Social`na robot», 2 (39), 281–283. (in Ukrainian).

Vitalii Kucher, graduate student of Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine.

Research interests: innovative processes in education, integration of modern technologies into the educational process of higher education institutions.

Tetiana Rozhnova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine.

Research interests: management of the activities of preschool educational institution managers based on health-saving technologies, pedagogical conditions for the use of marketing technologies in the management of a general educational institution.

THE APPLICATION OF INNOVATIONS IN THE PROCESS OF ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS FOR MASTER'S DEGREE

The article considers the key aspects of the innovative approach to the organization of the educational process and the training of students of higher education of the second level of education, as well as describes the methods of using the latest technologies in the process of organizing the educational process, namely: the use of interactive technologies, the use of research and project activities of students

of higher education, various game technologies that contribute to the activation of the cognitive activity of education seekers and increase their motivation to study.

The possibilities of informatization of the educational space have been studied and characterized, and the need to introduce an innovative approach to the organization of the educational process of training students of higher education at the second level of education has been indicated. The expediency of using the latest technologies in the process of organizing education in higher educational institutions is revealed, in particular, the expediency of creating an electronic database is described.

The usage of new information technologies in the preparation and organization of the educational process in institutions of higher education, such as Zhytomyr Ivan Franko State University, is described. An analysis of the electronic document management system «E-portfolio» at the same university was carried out.

Keywords: innovation, modernization, digitalization, electronic portfolio, information technologies.



Раїса Мартинова – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, професор кафедри західних і східних мов і методики їх навчання Державного закладу «Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського».

Коло наукових інтересів: вивчення історичних передумов зміни одних іноземних мов міждержавного спілкування на інші та змін методів їх опанування; дослідження теоретичних засад педагогічного моделювання як засобу удосконалення навчання будь-яких освітніх курсів у цілому і курсу методики навчання іноземних мов зокрема; обґрунтування та моделювання змісту навчання іноземних мов студентів гуманітарних спеціальностей.

✉ mytnyk_lar@ukr.net

id <https://orcid.org/0000-0002-7201-4247>

УДК: 378.147:811.11:811.13

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-163-174>

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ПРАЦІ СУЧАСНИХ НАУКОВЦІВ З ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК САМОСТІЙНОЇ НАУКИ

Анотація. У статті презентується аналіз методичних досліджень українських та зарубіжних науковців для виявлення в них методологічних засад розвитку методики навчання іноземних мов як самостійної науки, а саме: соціально-політичних закономірностей переходу з навчання одних іноземних мов до інших; і переходу з використання одних методів їх опанування до використання інших; а також виявлення переваг та недоліків цих наукових праць. Проведений аналіз методичних праць сучасних українських і зарубіжних науковців показав розуміння ними значущості дослідження проблеми історії розвитку методики навчання іноземних мов як самостійної науки. У цих роботах було: *представлено* у хронологічній послідовності зміну методів навчання і названо їх принципи, переваги та недоліки; *визначено* не тільки різні методи навчання, але й їх історіографію в певний період часу на західноукраїнських землях нашої держави; *детально розглянуто* ефективні іншомовні методи навчання у різні періоди становлення методики як науки, але приховано правду про існування хибної методики російських дослідників, що впроваджувалась протягом 30 років у всіх середніх закладах освіти всіх республік колишнього СРСР; *доведено* ефективність інтенсивних: релаксопедичного та сугестопедичного методів навчання, але не зазначено, що вони не можуть бути використані викладачами без спеціальної медичної підготовки, потребують нереальних для державних закладів освіти умов навчання та передбачені лише для дорослих слухачів; *розроблено* навчально-методичний посібник для самостійного опанування студентами-магістрами історії становлення методики навчання іноземних мов як самостійної науки та представлено в ньому всі необхідні навчальні матеріали для досягнення висунутої мети; *детально розкрито* сутність лише підходів до навчання іноземних мов, непрявмірно ототожнюючи їх з методами навчання.

Ключові слова: історія розвитку методики навчання іноземних мов, періоди розвитку освіти, методи навчання, підходи до навчання, вчені-методисти.

Постановка проблеми. Відоме ствердження, що «той, хто не знає свого минулого, навряд чи здатен побудувати гідне майбутнє», стосується і розвитку будь-якої галузі знань. Тому цілком

зрозуміло, що аналізувати та оцінювати сучасні методи навчання іноземних мов, і тим більш розробляти нові, не правомірно без урахування історичних, методичних та філологічних фактів їх виникнення. Цей об'єктивно існуючий чинник спонукав ряд учених-методистів та дидактів до дослідження **історії розвитку методики навчання іноземних мов як самостійної науки**.

Отже, **мета** цієї статті полягає у вивченні історичного досвіду вчених методистів минулих років для його урахування при розробці сучасних методів навчання. А відтак **завданням** представленої роботи є аналіз методичних досліджень українських та зарубіжних науковців для виявлення в них методологічних засад розвитку методики навчання іноземних мов як самостійної науки, а саме: соціально-політичних закономірностей переходу з навчання одних іноземних мов до інших; і переходу з використання одних методів їх опанування до використання інших; а також виявлення переваг та недоліків цих наукових праць. **Методи дослідження** полягають у: теоретичному аналізі наукових джерел із теми дослідження; узагальненні точок зору науковців з їх представлення переваг та недоліків попередніх та сучасних методів навчання іноземних мов; порівняльному аналізі їх наукових праць та інтерпретації отриманих результатів дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретична сутність методики навчання іноземних мов як самостійної науки викладена багатьма вченими. Так, О. Бігич створила методику формування у студентів іншомовної мовленнєвої компетентності з використанням мультимедійних засобів навчання, 2006; І. Задорожна розробила теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетентністю, 2012; Р. Мартинова змоделивала процес навчання іноземних мов у взаємозв'язку всіх його ланок, 2004; Н. Микитенко обґрунтувала теоретичні основи формування іншомовної професійної компетентності у майбутніх фахівців природничих спеціальностей, 2011; Л. Морська визначила сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей, 2002; С. Ніколаєва, Г. Борецька, Н. Майєр розробили сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх середніх і вищих навчальних закладах, 2015; В. Плахотник, О. Беляєв, М. Ващуленко представили концепцію мовної освіти в Україні та запропонували шляхи її реалізації на всіх етапах навчання іноземних мов у середніх закладах освіти, 1994; О. Попова обґрунтувала теоретико-методичні засади професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти, 2016; В. Редько створив і представив структуру підручника з навчання іноземних мов у середніх закладах освіти, 2012; О. Тарнопольський розробив методику навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти, 2006; Л. Черноватий запропонував методику викладання перекладу як спеціальності у вищих навчальних закладах, 2013.

Опанування теоретичної сутності методики навчання іноземних мов як самостійної науки здійснювалося через вивчення цієї фахової дисципліни за широко відомими підручниками та навчальними посібниками. Серед них: підручник з методики навчання іноземних мов в середніх закладах освіти авторів О. Бігич, Н. Бражник, С. Гапонова, Г. Гринюк, Т. Олійник, К. Опіщенко, О. Петрашук, Л. Сажко, Н. Скляренко, Л. Смелякова, Е. Хоменко, Л. Щербак під загальною редакцією С. Ніколаєвої, 2002; підручник з теорії і практики навчання іноземних мов і культур для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів авторів О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька за загальною редакцією С. Ніколаєвої, 2013; навчальний посібник із змісту навчання англійської мови відповідно до рівня «B2» Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти авторів Р. Мартинової, С. Боднар, 2018; навчальний посібник з методики навчання англійської мови для ділового спілкування авторів О. Тарнопольський, С. Кожушко, 2004; навчальний посібник з інформаційних технологій у навчанні іноземних мов Л. Морської, 2008.

Безумовно, усі ці наукові праці здійснили вагомий вплив на розвиток методики навчання іноземних мов як самостійної науки і тим самим підвищили рівень професійного фаху викладачів іноземної мови.

Натомість жодне з вище зазначених досліджень не торкнулося проблеми витоку чинних методів навчання, аналізу виникнення різноманітних форм засвоєння мовного та мовленнєвого

матеріалу для здійснення на його основі реально мовленнєвої комунікації. У цих дослідженнях також не висвітлюються причини переходу домінуючого статусу від однієї мови до іншої і на релігій до англійської як засобу міжнародного спілкування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Не зважаючи на фокус уваги сучасних науковців на проблему методів навчання іноземних мов відповідно до соціально-політичних вимог сьогодення, є певні наукові праці, які торкаються історії зародження існуючих у XIX–XX століттях методів навчання іншомовних контактів різних народів світу. Вони аналізуються для ознайомлення з їх принципами, перевагами та вадами стосовно соціальних потреб суспільства на володіння іноземними мовами у різні історичні періоди його розвитку. У цих методах також виявляються доречні прийоми опанування іншомовного матеріалу, що вивчається, та ефективні методичні дії щодо розвитку іншомовної комунікації. Розглянемо такі наукові роботи.

У курсі С. Івашньої «Методика навчання іноземної мови» (2010), друга лекція присвячена історії розвитку методики як науки. У ній автор аналізує прями та перекладні методи навчання іноземних мов серед яких: усний метод Г. Пальмера, аудіо-лінгвальний та аудіовізуальний методи й комунікативний метод Ю. Пасова. У висновках свого аналізу автор зазначає переваги та недоліки цих методів, але не каже ні про умови їх виникнення, ні про їх вплив на сучасні методи навчання.

А. Деркач (2018) розглядає лише інтенсивні методи навчання іноземних мов, зокрема, «сугестопедичний» Г. Лозанова та «активізації резервних можливостей особистості й колективу» Г. Китайгородської. Він аналізує їх суть, принципи, за якими будується навчальний процес, та засоби досягнення підсвідомої діяльності учнів для введення великих обсягів навчального матеріалу. Автор також подає поетапний розвиток іншомовних мовленнєвих умінь учнів на основі використання ними всіх: а) мовних одиниць, які подавалися на сугестивних «сеансах запам'ятовування» за методикою Г. Лозанова; б) фраз мовленнєвого спілкування, які подавалися на концертних «сеансах запам'ятовування» за методикою Г. Китайгородської. А. Деркач правомірно звертає увагу на необхідність спеціальної підготовки викладачів для роботи за такими методами навчання. При цьому в його дослідженні немає аналізу історичних та методичних передумов виникнення цих інтенсивних методів та відсутній критичний аналіз методів досягнення мовленнєвих умінь для їх зберігання в учнів на тривалий час за відсутності іншомовного середовища.

Більш детальний аналіз історії розвитку методики навчання іноземних мов робить О. Кравець (2015). Вона досліджує сутність таких методів, як граматико-перекладний, свідомо-порівняльний, аудіолінгвальний, емоційно-смысловий. Автор представляє навчання лише англійської мови за всіма цими методами, що порушує історичну реальність переходу міжнародної значущості від однієї мови до іншої. Крім того, О. Кравець зосереджує свою увагу на комунікативному підході навчання, що, з одного боку, відповідає сучасним вимогам до володіння іноземними мовами, а з іншого боку – знижує науково-історичний потенціал дослідження. Адже саме не комунікативні методи навчання іноземних мов були поштовхом для виникнення комунікативних методів на основі високого рівня володіння мовними явищами. Наприклад, це був свідомо-порівняльний метод Л. Щерби, який забезпечував учням високу лінгвістичну якість тематичного спілкування. Так, не природнього, а лише тематичного спілкування, яке і треба було удосконалювати у різноманітних мовленнєвих ситуаціях до рівня досягнення справжньої іншомовної комунікації.

Водночас дослідження О. Кравець вагоме для встановлення засад розвитку методики навчання іноземних мов як самостійної науки, адже в ньому враховуються важливі дані зарубіжних методів.

1. Це метод «свідомого оволодіння граматичним кодом» Н. Хомського (1965). Принципи цього методу такі: 1) утворення речень кожної граматичної структури на основі поданого письмового зразка; 2) самостійне розширення речень (граматичної структури), що вивчається, тільки шляхом використання різноманітної лексики; 3) порівняння речень тієї структури, що вивчається, з реченнями попередньо вивчених структур; 4) поєднання різноструктурних речень у зв'язне за змістом мовлення; 5) системне розширення смислового навантаження матеріалу, з яким працює учень, для його довготривалого зберігання в пам'яті; 6) обов'язкове промовляння, читання та запис усьо-

го мовного та мовленнєвого матеріалу, що вивчається; 7) свідоме надання уваги істотним фразеологічним рисам автентичного мовлення для зближення з ним мовленнєвої діяльності учнів.

Вважаємо, що це корисний досвід для методики навчання іноземних мов, який створює основу не тільки до граматично нормативного мовлення, а й до автентичного викладу його змісту.

2. Це метод «фізичної реакції» (Total Physical Response), який стверджує, що не можна розуміти те, що людина не пропустила через себе. Метод був розроблений Дж. Ашером, психологом з Каліфорнії, 1964. За цим методом саме учень на перших стадіях навчання не говорить нічого. Спочатку він має отримати достатню кількість знань, які «йдуть у пасив». Протягом **першого періоду** навчання, тобто перших двадцяти уроків, учні лише слухають іноземну мову та вивчають звуко-літерні зв'язки для навчання читанню, але при цьому не говорять жодного слова мовою, яку опановують. Потім **другого періоду** навчання, тобто наступних десяти уроків, вони вже мають реагувати на почуте або прочитане, але через виконання певних дій. Так, наприклад, коли вивчають вирази: «Stand up!» – всі встають; «Sit down!» – всі сідають; «Open your text books!» – всі відкривають підручники, тощо. Протягом **третього періоду** навчання, тобто на всіх подальших уроках учні починають говорити, читати і писати на базі того матеріалу, який попередньо накопичувався в їх свідомості.

Такий методичний шлях нагадує вивчення рідної мови, яка є природною основою щоденного, багаточасового спілкування. Вивчення іноземної мови таким шляхом, на наш погляд, не є правомірним з багатьох технічних та методичних причин.

Дослідження Л. Кравчука «базується на тому, що викладання іноземних мов має бути адаптованим до попиту і тому демонструвати можливість використання різноманітних методичних підходів щодо реалізації змісту навчального процесу у навчальних закладах різних рівнів» (Кравчук, 2011). Такий висновок він зробив на основі детального аналізу методів навчання іноземних мов, які застосовувалися в навчальних закладах України у ХХ столітті. Ключові положення його дослідження такі:

1. Характеризуючи граматико-перекладний метод, Л. Кравчук зазначив, що він виник в епоху Відродження, тобто у період набуття людьми того часу базових знань про закони розвитку природи і суспільства. Загальна характеристика цього методу як засобу досягнення мовної іншомовного спілкування у трактуванні Л. Кравчука – негативна. І це цілком оправдано, бо вивчати іноземну мову шляхом заучування правил утворення граматичних явищ, виконання підстановочних та перекладних вправ для їх запам'ятовування, читання і перекладу текстів з цими явищами дійсно не призводить до користування мовою як засобом комунікації. Але автор не зазначає, що в освітньому аспекті граматико-перекладний метод в епоху Відродження створював позитивну навчальну діяльність. По-перше, його граматична спрямованість обумовлювалась усе ще актуальними в той час граматичними методами навчання грецької мови та латині; по-друге, головна мета навчання іноземних мов зводилась до набуття учнями філологічної освіти і розвитку в них логічного мислення; і по-третє, учні набували стійких умінь читати і розуміти складні, аутентичні різножанрові тексти, що розвивало здатність практичного використання іноземної мови, яка вивчалася.

2. Характеризуючи свідомо-порівняльний метод, Л. Кравчук зазначив, що він виник у 50-ті роки ХХ століття і був відображенням марксистської матеріалістичної теорії пізнання об'єктивної дійсності. Психологічними витоками методу стали погляди К. Ушинського, Н. Чернишевського, І. Сеченова про зв'язок мови і мислення, слова і поняття; про роль мови у формуванні свідомості людини. Лінгвістичне обґрунтування методу здійснювалося у працях академіка Л. Щерби, в яких досліджувалися проблеми: диференціації мови і мовлення; взаємовідношення лексики і граматики, у томі числі їх активного і пасивного обсягу; тлумачення слів і фразеологічних виразів; а також роботи з текстами на основі їх лексичного аналізу.

Із принципів свідомо-порівняльного методу Л. Кравчук називає лише принцип свідомого, а не механічного вироблення навичок володіння мовним матеріалом. Для його реалізації запропоновувалися ефективні, на погляд Л. Кравчука, вправи, які запобігали інтерферуючому впливу рідної мови на вивчення іноземної.

Таке представлення свідомо-порівняльного методу Л. Щерби вважаємо обмеженим і методично недооціненим. По-перше, цей метод був першою вдалою спробою досягнення іншомовного говоріння на основі усвідомленого засвоєння всіх мовних і мовленнєвих одиниць, що вивчалися; по-друге, принципи опанування іноземних мов, обґрунтовані Л. Щербою, сьогодні реалізуються в усіх ефективних методах навчання, а саме: взаємопов'язане навчання всім видам мовленнєвої діяльності; свідоме вивчення лексико-граматичного матеріалу; використання письма як цілі навчання, а перекладу як засобу його семантизації та передмовленнєвої активізації; навчання читанню як засобу демонстрації вживання лексико-граматичних одиниць у мовленні та як джерела отримання потрібної інформації (Щерба, 1958). Реалізація цих принципів, нажаль, призводила лише до тематичного говоріння, але створювала всі умови для комунікативного удосконалення цього методу.

3. Слушно зазначаючи зміну мети навчання іноземних мов на початку 60-х років з освітньої на комунікативну, Л. Кравчук: 1) називає історичні передумови для таких перетворень; 2) цитує офіційні документи Міносвіти того часу на негайну потребу таких змін; 3) представляє і аналізує такі комунікативні методи навчання, як сугестопедичний Г. Лозанова, активізації можливостей особистості та колективу Г. Кітайгородської, емоційно-смісловий І. Шехтера, аудіо-лінгвальний Ч. Фріза, Р. Ладо, аудіо-візуальний П. Губеріної та сугестокібернетичний інтегральний В. Петрусінського.

Але ці методи зовсім не планувалися для використання в масовій шкільній освітній практиці тому що: 1) були інтенсивними і потребували високої концентрації навчальних годин за обмежених проміжків часу; 2) передбачували втручання вчителів у підсвідому діяльність учнів на основі застосування сугестивного навіювання для запам'ятовування учнями великих обсягів матеріалу, що вивчався; 3) розроблялися для дорослих, які вже мали базові знання іноземної мови.

Насправді в історії розвитку методики навчання іноземних мов відбувалися зовсім інші події. Країна опинилася в ситуації, коли прийняту Міносвітою того часу постанову про комунікативну спрямованість навчання іноземних мов треба було виконувати, а підручників з іноземних мов, відповідних цьому принципу, не було. У цей час воронезька група дослідників: Г. Ведель, А. Шкляєва, А. Старков розробляли комунікативну методику навчання на основі принципів усно-слухового методу Г. Пальмера як справді ефективного для розвитку умінь іншомовної комунікації. Проте вони не врахували того, що ефективність усної, безперекладної основи навчання за методом Г. Пальмера досягалася за рахунок певних умов, а саме піврічного усного вступного курсу з режимом щоденного 6-годинного навчання, яке проводилося носієм іноземної мови у малокомплектних навчальних групах; і такої мотивації опанування іншомовного спілкування, яке ґрунтувалося на необхідності життя та праці в англійській країні. У можливостях шкільного навчання 60-х років і до тепер такі умови нереальні. Натомість ті науковці, спираючись на результати психологічних досліджень С. Корольова, В. Беляєва, А. Артемова, в яких доводилося, що мовлення звукове і тому засвоювати його треба також звуковим шляхом і без будь-якої опори на рідну мову, розробили свій свідомо-практичний метод навчання. Його основними принципами були: 1) усна основа навчання; 2) безперекладна семантизація матеріалу, що вивчається; 3) розвиток мислення іноземною мовою, що протирічить постулатам психофізіології, відповідно до яких «природне мислення здійснюється предметно-образним кодом, а не будь якою мовою» (Жинкін, 1968); 4) опанування лексичного матеріалу в процесі мовлення; 5) інтуїтивне осмислення граматичних явищ; 6) відстрочене в часі читання і лише тематичних текстів; 7) розвиток діалогічного мовлення на основі ролі драматизації діалогів-кліше; 8) виключення письма як виду мовленнєвої діяльності із процесу навчання.

Названі принципи свідомо-практичного методу було реалізовано у підручниках: англійської мови для учнів 5–10 класів загальноосвітніх шкіл А. Старкова (1963–1969); німецької мови для учнів 5–10 класів загальноосвітніх шкіл І. Бім (1963–1969); французької мови учнів 5–10 класів загальноосвітніх шкіл В. Слободчикова (1963–1969). І далі вони щороку перевидавались до 1991 року. За ними майже тридцять років навчалися всі школярі всіх колишніх республік СРСР.

Багаторазові перевірки результатів навчання за свідомо-практичним методом, реалізованим у названих підручниках, показували найнижчі результати як у володінні лексико-граматичним матеріалом, так і у володінні вміннями його вживання у всіх видах мовленнєвої діяльності 95%

учнів усіх шкіл союзних республік. Відомий учений, психолог, дидакт і методист П. Гурвіч назвав свідомо-практичний метод навчання іноземних мов найбільш руйнівним витвором методичної науки (Гурвіч, 1982).

Зрозуміло, що жодне положення цього методу не може бути використано у сучасній практиці навчання іноземних мов. Натомість виключати його аналіз із представлення історії розвитку методичної науки вважаємо неправомірним, адже осмислення негативного досвіду є основою для недопущення зроблених методичних помилок та поштовхом для удосконалення сучасної науково методичної діяльності.

Отже, Л. Кравчук дослідив теоретичний доробок та практичний досвід минулого методичної науки; розкрив його позитивні та негативні тенденції; виокремив пріоритетні педагогічні цінності багатьох методів навчання іноземних мов у ХХ столітті. Але виконання ним головної задачі, а саме дослідження методичної системи шкільної іншомовної освіти, виявилось обмеженим і децю спотвореним.

Вагомий внесок в історію розвитку іншомовної методичної науки здійснила Б. Лабінська, яка дослідила не тільки методи навчання іноземних мов на західноукраїнських землях нашої держави у другій половині ХІХ – першій половині ХХ століть, а також визначила історіографію їх розвитку (Лабінська, 2013). Автор запропонувала класифікацію першоджерел, у яких подавалися фактичні дані щодо стану вивчення іноземних мов. Це були: 1) архівні документи із переліком управлінських структур, їх наказів щодо затвердження напрямків навчання, відповідних до них методів та підручників, у яких вони реалізовувалися; 2) довідники із прізвищами науковців та їх походженням, а також назвами їх праць, які залучалися до виконання постанов урядів тих часів щодо навчання іноземних мов у різних закладах освіти; 3) наукові праці зазначених науковців: монографії, статті, підручники, де обґрунтовувалися різні підходи і методи навчання іноземних мов відповідних до соціальних потреб суспільства.

Але в цьому дослідженні нас цікавить не історіографія методики навчання іноземних мов, а передумови виникнення тих чи інших методів навчання, їх лінгводидактична сутність та можливість і ефективність використання їх елементів у сучасній методичній практиці.

Отже, розглянемо внесок Б. Лабінської. Насамперед зазначаємо, що автор поділила весь обраний нею час розвитку іншомовної освіти учнів, а саме другу половину ХІХ і першу половину ХХ століття на три історіографічні періоди: 1) 1867–1890 роки; 2) 1890–1918 роки; 3) 1918–1939 роки. Такий розподіл було обумовлено зміною статусу України як залежної чи незалежної держави від пануючих над нею імперій.

1. У першому із зазначених періодів Україна знаходилась під управлінням Австрійської імперії. Тоді провідним науковцем галузі був професор Е. Черкавський, який доводив необхідність широкого застосування граматико-перекладного методу. Він наполягав на порівнянні мовних явищ іноземної мови з відповідними у рідній мові учнів для досягнення усвідомленого навчання граматичного матеріалу. Ці методичні ідеї були реалізовані у серії підручників з навчання польської та німецької мов у середніх закладах освіти, які функціонували на західноукраїнських землях у вище зазначений період.

Інший відомий дослідник Д. Венцковський торкався проблеми перекладу і висловлював прогресивну, на той час, думку про використання у навчанні не дослівного перекладу, а передачу змісту всього речення рідною мовою з урахуванням ідіоматичності мови, підбору таких мовних зворотів, які були притаманні рідній мові. Він також додавав рекомендації щодо навчання граматичного і лексичного матеріалу, читання, письма. Ці перші спроби практичного використання іноземної мови мали більш поглиблене трактування в працях педагогів І. Глібовицького і М. Тарасевича. Вони, не заперечуючи концептуальні засади перекладного методу, намагалися ввести елементи навчання діалогічного мовлення. Але воно являло собою питальні і відповідальні речення з використанням мовних явищ, що вивчалися.

2. У другому із зазначених періодів Україна знаходилась під управлінням Австро-Угорської імперії, і тому її система освіти підпорядковувалась законодавчим актам цієї імперії. Враховуючи

тісні зв'язки Австро-Угорщини з європейськими країнами, а відтак і потребу спілкування з їх мешканцями, цілі навчання іноземних мов на західноукраїнських землях нашої держави різко змінюються. Вони набувають комунікативну спрямованість, що відображається у навчальних програмах, підручниках і наукових працях з методики навчання іноземних мов. Але науковці тих часів, а саме галицькі методисти: А. Аліскевич, О. Власійчук, А. Даниша, І. Боберський, Л. Сальо хоча і рішуче виступили проти навчання іноземних мов за перекладними методами, водночас критично оцінювали крайнощі прямих методів. Вони пропонували змішаний підхід: свідоме вивчення лексико-граматичного матеріалу шляхом його пояснення рідною мовою учнів; використання літературного перекладу як засобу семантизації і контролю того, що вивчається; і водночас розвиток вмінь усного і писемного мовлення. Їх наукові ідеї були реалізовані у навчальних програмах, підручниках, навчальних посібниках для учнів середніх навчальних закладів.

На Буковині в той час набувають підтримки методичні праці К. Тумлірця, в яких представляються нові ефективні напрями з розвитку в учнів умінь усного і писемного мовлення. Як прихильник прямих методів навчання, автор пропонує в писемному мовленні закріплювати той матеріал, який був попередньо опанований в усній формі. Укладені автором підручники користувалися великою популярністю на всій території Австро-Угорщини і були в переліку рекомендованих авторів Міністерством Освіти.

Заслужують на увагу праці О. Поповича щодо навчання іноземних мов. У них автор наполягав на реалізації дидактичних принципів – системності, послідовності, доступності, міцності навчання.

Отже, наведені Б. Лабінською методичні праці, що використовувалися в системі навчання іноземних мов у другому періоді, доволі значні. Їм властиве поглиблення теоретичних методичних знань і наявність досвіду їх практичного застосування.

3. Третій період розвитку освіти, і зокрема методики навчання іноземних мов, був складний для створення єдиної методичної системи тому що західноукраїнські землі того часу належали до різних країн. Буковина була у складі Румунії; Галичина і Західна Волинь – у складі Польщі; Закарпаття – у складі Чехословаччини. Тому українські школярі й студенти вивчали дві іноземні мови: ту, яка вважалася міжнародною – німецька, французька чи англійська; і мову держави, у складі якої знаходилась частина України. Першу іноземну мову вони опанували за різними спеціальними методиками, а другу – як рідну, бо жили в її мовленнєвому середовищі.

Щодо навчання мов міждержавного спілкування привертає увагу праця А. Волощина, в якій автор розкрив сутність граматико-перекладного, текстуально-перекладного і прямого методів та їхню реалізацію в навчальних закладах Закарпаття. Він акцентував увагу на необхідності практичного володіння іноземною мовою і рекомендував розпочинати навчання з говоріння, після чого необхідно було переходити до навчання граматичного матеріалу. Рідну мову автор пропонував використовувати як допоміжний засіб.

І. Юцишин уперше теоретично обґрунтував поняття «драматизація». Він розкрив її практичне застосування у навчанні різних навчальних предметів. Автор вбачав у «драматизації» засіб розвитку творчих здібностей, індивідуальності учнів, їх умінь відчувати і передавати певний образ у сценічних діях. І. Юцишин наголошував, що матеріал для драматизації має відповідати віку та інтересам учнів, тому рекомендував у молодшому шкільному віці імпровізувати побутові сцени, зокрема такі, як: на прийомі у лікаря, покупку товарів у магазині, здійснювати інсценування казок; а у старших класах – постановку п'єс, самостійне написання сценаріїв.

Такі дослідники, як М. Базник, І. Кухта пропонували самостійний вибір учителем методу навчання і зазначали, що вибраний метод мав відповідати фізичному розвитку учнів, передбачати їх активність, самостійність, доступність до опанування іншомовної мовленнєвої діяльності. Обраний метод мав також програмувати досягнення високих результатів навчання.

Так протягом третього періоду іноземна мова на західноукраїнських землях у зв'язку з наростаючою потребою міжособистісних, ділових та політичних контактів народів європейських держав посіла ключове місце.

Проаналізоване дослідження Б. Лабінської вважаємо важливим і значущим для встановлення історіографії методики навчання іноземних мов за визначений нею період. Характеристика ж іншомовних методів навчання, хоча і притаманна історичним особливостям того часу на західноукраїнських землях, але дещо обмежена. Вона виключає детальний аналіз їх лінгводидактичної сутності та рекомендацій щодо використання окремих методичних елементів минулого для удосконалення сучасного навчання іноземних мов.

Значну увагу вивченню історії методики навчання іноземних мов студентами-магістрами приділяла С. Ніколаєва (2020). Вона розробила спеціальні матеріали для самостійного опанування цим предметом. Такими матеріалами були: змістовні плани десяти лекцій; глосарій англійських термінів з історії методики навчання іноземних мов; анотації рекомендованих англомовних публікацій до тем, що вивчалися; певні відеолекції, відеофільми та відеофрагменти до запрограмованого змісту; рекомендації щодо підготовки до практичних занять та плани їх проведення.

Виходячи зі змісту лекцій, зрозуміла мета автора – ознайомити студентів-магістрантів з витками сучасних методів навчання іноземних мов. Тому вони мали самостійно знайти та вивчити матеріал про сутність іншомовного навчання: 1) до XVI століття у Древньому Римі в Епоху Відродження; 2) у XVI столітті у Німеччині за методикою Йогана Штурма; в Англії за методикою Роджера Ешема; у Франції за методикою Мішеля Монтень; 3) у XVII столітті в Німеччині за методикою Вольфганга Ратке; у Чехії за методикою Яна Амоса Коменського; в Англії за методикою Джона Локка; 4) у XVIII столітті в Росії, Швейцарії та Німеччині за різними методами навчання.

Далі автор передбачає необхідність самостійного вивчення студентами-магістрантами соціально-історичних передумов поступового виникнення перекладних і прямих методів наприкінці XVIII – початку XIX століть. Автор також вимагає знань прізвищ їх розробників; методологічних засад їх сутності, а саме: психологічних, лінгвістичних, методичних; та засобів їх практичної реалізації в різних країнах світу і в різних закладах освіти того часу.

Важливими для вивчення С. Ніколаєва вважає методи середини XIX – початку XX століть, тому що вони закладали основи реальної іншомовної комунікації. Це були: усно-слуховий метод Г. Пальмера, аудіо-лінгвальний метод Ч. Фріза, Р. Ладо, аудіо-візуальний метод П. Губеріної, П. Ріван, читацький метод М. Уеста. Студенти-магістранти мали вивчити соціально-політичні умови їх виникнення, методологічні засади їх сутності, їх принципи, переваги та недоліки їх використання у практиці.

Методи XX століття, які підлягають, на думку С. Ніколаєвої, самостійному вивченню студентами-магістрантами такі: комунікативний Ю. Пасова та інтенсивні: сугестопедичний Г. Лозанова, емоційно-смысловий І. Шехтера, активізації резервних можливостей особистості та колектива Г. Китайгородської, сугестокібернетичний В. Петрусинського; а також експрес та інтел методи XXI століття.

Вважаємо, що цей навчальний посібник для самостійного опанування історії методики навчання іноземних мов розроблено на високому науково-методичному рівні. У ньому деталізовано як план вивчення кожного методу, так і наукова література, за допомогою якої можливо дізнатися всього, що має бути засвоєним. Але оцінити історико-методологічну значущість цієї роботи та її практичну ефективність важко, тому що немає авторських лекцій до кожної теми, що вивчається; а результативність самонавчання не представлена у будь-яких додаткових матеріалах, хоча критерії її оцінювання бездоганні.

Історію методики навчання іноземних мов також досліджували закордонні вчені. Так, Diane Larsen-Freeman (США) здійснила детальний огляд різних методів і принципів навчання; проаналізувала їх і виокремила найбільш ефективні прийоми набуття та розширення словникового запасу учнів; визначила засоби розвитку вмінь іншомовного спілкування. У багатьох своїх працях вона ототожнює терміни «метод» і «підхід» навчання, що є неправомірним (Larsen-Freeman, 2011). Натомість розглянемо її характеристику підходів навчання іноземних мов. Це: 1) комунікативний підхід, який створює умови для набуття вмінь іншомовного спілкування; 2) граматичний підхід, який сприяє зосередженню уваги учнів на свідоме вивчення лінгвістичної структури мови для

досягнення її безпомилкового використання; 3) ситуативний підхід, який націлює учнів на спілкування на основі мовленнєвих ситуацій, що максимально дотичні до реально обумовлених подій; 4) інтерактивний підхід, який передбачає колективне обговорення важливих для учнів питань із залученням вчителя ведучого співрозмовника; 5) інтегративний підхід, який обумовлює взаємозв'язок у вивченні всіх видів мовного матеріалу і розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності.

І хоча в наукових працях Diane Larsen-Freeman не прослідковуються історичні витoki різних методів навчання іноземних мов у різні періоди розвитку провідних країн світу і не проводиться їх детальна аналітика, вважаємо її методичні погляди значущими і правомірними.

Заслужують на увагу наукові праці інших закордонних учених, які досліджували історію розвитку методики навчання іноземних мов. Це Т. Giesler, А. Howatt, С. Moatti та ін. Але обмежений обсяг нашої статті не дозволяє виклад їх історико-методичної сутності. Загальний огляд цих праць свідчить про їх різноаспектну аналітику методів навчання іноземних мов у багатьох країнах західного світу в різні часи їх розвитку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз методичних праць сучасних українських і зарубіжних науковців показав розуміння ними значущості дослідження проблеми історії розвитку методики навчання іноземних мов як самостійної науки. У цих роботах було подано у хронологічній послідовності зміну методів навчання і названо їх принципи, переваги та вади; визначено не тільки різні методи навчання, але й їх історіографію в певний період часу на західноукраїнських землях нашої держави; детально розглянуто ефективні іншомовні методи навчання у різні періоди становлення методики як науки, але приховано правду про існування хибної методики російських дослідників, що упрваджувалась протягом 30 років у всіх середніх закладах освіти всіх республік колишнього СРСР; доведено ефективність інтенсивних: релакспедичного та сугеспедичного методів навчання, але не зазначено, що вони не можуть бути використані викладачами без спеціальної медичної підготовки, потребують нереальних для державних закладів освіти умов навчання та передбачені лише для дорослих слухачів; розроблено навчально-методичний посібник для самостійного опанування студентами-магістрами історії становлення методики навчання іноземних мов як самостійної науки та представлено в ньому всі необхідні навчальні матеріали для досягнення висунутої мети; детально розкрито сутність лише підходів до навчання іноземних мов, неправомірно ототожнюючи їх з методами навчання.

Отже, в жодній із проаналізованих наукових праць ми не виявили рішення зазначених нами методологічних проблем історії розвитку методики навчання іноземних мов як самостійної науки. Це спонукає нас до подальшого детального дослідження історичної сутності розвитку іншомовної лінгводидактики для обґрунтованого удосконалення сучасних методів навчання іноземних мов.

Використані джерела

- Бігич, О. Б. (2006). Мультимедійне забезпечення лекції як комплекс засобів активізації пізнавальної діяльності студентів. *Іноземні мови*. 2, 18–21.
- Біляєв О. М., Вашуленко М. С., Плахотник В. М. (1994). Концепція мовної освіти в Україні. *Рідна школа*. 9, 71–74.
- Гурвич, П. Б. (1980). Теорія та практика експерименту у методиці викладання іноземних мов. Володимир: Вид-во Володимир. держ. пед. ін-та ім. П. І. Лебедева.
- Деркач, А. С. (2018). Інтенсивні методи навчання іноземних мов. *Науковий часопис ім. М. П. Драгоманова*. 60, 132–135.
- Жинкін, М. І. (1958). Механізми мовлення. Вид-во АПН РСФСР.
- Задорожна, І. П. (2012). Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02. Київ: КНЛУ.
- Івашнюва, С. В. (2006). Формування методики навчання іноземної мови в початковій школі. *Рідна школа*. 9, 53–55.

- Кравець, О. В. (2015). Актуальні методи викладання іноземної мови. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 35, 92–95.
- Кравчук, Л. В. (2011). Історичний розвиток методів навчання іноземних мов у другій половині ХХ ст. Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. 5 (2), 154–158.
- Лабінська, Б. І. (2014). Історіографія дослідження розвитку методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.). Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 34, 98–104.
- Мартінова, Р. Ю. (2004). Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: монографія. Київ: Вища школа.
- Мартінова, Р. Ю., Боднар, С. В. (2017). Зміст навчання англійської мови відповідно рівню “В 2” Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: навчальний посібник. Одеса: «Освіта України».
- Микитенко, Н. О. (2011). Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю: монографія / за ред. Г.В. Терещука. Тернопіль: ТНПУ.
- Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник (2002). Бігич О., Бражник Н., Гапонова С., Гринюк Г. та ін. / за загальн. ред. С. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт.
- Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів (2013). Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт.
- Морська, Л. І. (2002). Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей. *Іноземні мови*. 2, 23–25.
- Морська, Л. І. (2008). Інформаційні технології у навчанні іноземних мов: навчальний посібник. Тернопіль: Астон.
- Ніколаєва, С. Ю. (2020). Історія методики навчання іноземних мов: навчально-методичний посібник для студентів магістратури та аспірантури. Київ: Вид. центр КНЛУ.
- Попова, О. В. (2016). Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти: монографія. Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського; Одеська міська типографія, КП.
- Редько, В. Г. (2012). Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика: монографія. Київ: Генеза.
- Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: колективна монографія (2015) / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майер, О. М. Устименко, В. В. Черниш та ін. Київ: Ленвіт.
- Тарнопольський, О. Б. (2006). Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Київ: Фірма “ІНККОС”.
- Тарнопольський, О. Б., Кожушко, С. П. (2004). Методика навчання англійської мови для ділового спілкування: навчальний посібник. Київ: Ленвіт.
- Черноватий, Л. М. (2013). Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю “Переклад”. Вінниця: Нова Книга.
- Giesler, T. (2019). Munich works: German perspectives on the history of language learning and teaching. *Language & History*, 265–269.
- Howatt, A. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (3rd edition). Oxford University Press.
- Moatti, C. (2006). Translation, Migration, and Communication in the Roman Empire: Three Aspects of Movement in History. *Classical Antiquity*, 25 (1), 109–140.

References

- Bihych, O. V. (2006). Mul'tymedijne zabezpechennya leksiyyi yak kompleks zasobiv aktyvizatsiyi piznaval'noyi diyal'nosti studentiv. *Inozemni movy*. 2, 18–21. (in Ukrainian).
- Bilyayev, O. M., Vashulenko, M. S., Plakhotnyk, V. M. (1994). Kontsepsiya movnoyi osvity v Ukrayini. *Ridna shkola*. 9, 71–74. (in Ukrainian).

- Hurvych, P. B. (1980). Teoriya ta praktyka eksperymentu u metodytsi vykladannya inozemnykh mov. Volodymyr: Vyd-vo Volodymyr. derzh. ped. in-ta im. P.I. Lebedyeva, 1980. (in Ukrainian).
- Derkach, A. C. (2018). Intensyvni metody navchannya inozemnykh mov. Naukovyy chasopys im. M.P. Drahomanova. 60, 132–135. (in Ukrainian).
- Zhynkin, M. I. (1958). Mekhanizmy movlennya. Vyd-vo APN RSFSR. (in Ukrainian).
- Zadorozhna, I. P. (2012). Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsiyi samostiyanoi roboty maybutnikh uchyteliv z ovolodinnya anhlomovnoyu komunikatyvnoyu kompetentsiyeyu: dys. ... doktora ped. nauk: 13.00.02. Kyiv: KNLU. (in Ukrainian).
- Ivashn'ova, S. V. (2006). Formuvannya metodyky navchannya inozemnoyi movy v pochatkoviy shkoli. Ridna shkola. 9, 53–55. (in Ukrainian).
- Kravets', O. V. (2015). Aktual'ni metody vykladannya inozemnoyi movy. Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho natsional'noho universytetu. Seriya: Pedahohika. Sotsial'na robota. 35, 92–95. (in Ukrainian).
- Kravchuk, L. V. (2011). Istorychnyy rozvytok metodiv navchannya inozemnykh mov u druhiy polovyni KHKH st. Visnyk L'vivs'koho derzhavnogo universytetu bezpeky zhyttyediya'nosti. 5 (2), 154–158. (in Ukrainian).
- Labins'ka, B. I. (2014). Istoriografiya doslidzhennya rozvytku metodyky navchannya inozemnykh mov na zakhidnoukrayins'kykh zemlyakh (druha polovyna XIX – persha polovyna XX st.). Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho natsional'noho universytetu. Seriya: Pedahohika. Sotsial'na robota. 34, 98–104. (in Ukrainian).
- Martynova, R. Yu. (2004). Tsilisna zahal'nodydaktychna model' zmistu navchannya inozemnykh mov: monografiya. Kyiv: Vyscha shkola. (in Ukrainian).
- Martynova, R. Yu., Bodnar, S. V. (2017). Zmist navchannya anhliys'koyi movy vidpovidno rivnyu “B 2” Zahal'noyevropeys'kykh rekomendatsiy z movnoyi osvity: navchal'nyy posibnyk. Odesa: Osvita Ukrainy. (in Ukrainian).
- Mykytenko, N. O. (2011). Tekhnolohiya formuvannya inshomovnoyi profesynoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv pryrodnychoho profilu: monografiya. Ternopil': TNPU. (in Ukrainian).
- Metodyka vykladannya inozemnykh mov u serednikh navchal'nykh zakladakh: pidruchnyk (2002). Bihych, O., Brazhnyk, N., Haponova, S., Hrynyuk, H. ta in. / za zahal'n. red. S. Nikolayevoyi. Kyiv: Lenvit. (in Ukrainian).
- Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka: pidruchnyk dlya stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv (2013). Bihych, O. B., Borysko, N. F., Borets'ka, H. E. ta in. / za zahal'n. red. S. Yu. Nikolayevoyi. Kyiv: Lenvit. (in Ukrainian).
- Mors'ka, L. I. (2002). Suchasni tendentsiyi u vykladanni inozemnykh mov dlya spetsial'nykh tsiley. Inozemni movy. 2, 23–25. (in Ukrainian).
- Mors'ka, L. I. (2008). Informatsiyi tekhnolohiyi u navchanni inozemnykh mov: navchal'nyy posibnyk. Ternopil': Aston. (in Ukrainian).
- Nikolayeva, S. Yu. (2020). Istoriya metodyky navchannya inozemnykh mov: navchal'no-metodychnyy posibnyk dlya studentiv mahistratury ta aspirantury. Kyiv: Vyd. tsentr KNLU. (in Ukrainian).
- Popova, O. V. (2016). Profesyno-movlennyeva pidhotovka maybutnikh perekkladachiv kytays'koyi movy v umovakh universytet-s'koyi osvity: monografiya. Odesa: PNPU imeni K.D. Ushyns'koho; Odes'ka mis'ka typografiya, KP. (in Ukrainian).
- Red'ko, V. H. (2012). Zasoby formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti u zmisti shkil'nykh pidruchnykiv z inozemnykh mov. Teoriya i praktyka: monografiya. Kyiv: Heneza. (in Ukrainian).
- Suchasni tekhnolohiyi navchannya inozemnykh mov i kul'tur u zahal'noosvitnikh i vyshchykh navchal'nykh zakladakh: kolektyvna monografiya (2015) / S. Yu. Nikolayeva, H. E. Borets'ka, N. V. Mayyer, O. M. Ustymenko, V. V. Chernysh ta in. Kyiv: Lenvit. (in Ukrainian).
- Tamopol's'kyi, O. B. (2006). Metodyka navchannya inshomovnoyi movlennyevoyi diya'nosti u vyshchomu movnomu zakladi osvity. Kyiv: Firma “INKOS”. (in Ukrainian).
- Tamopol's'kyi, O. B., Kozhushko, S. P. (2004). Metodyka navchannya anhliys'koyi movy dlya dilovoho spilkuvannya: navchal'nyy posibnyk. Kyiv: Lenvit. (in Ukrainian).
- Chernovatyy, L. M. (2013). Metodyka vykladannya perekladu yak spetsial'nosti: pidruchnyk dlya stud. vyshchykh zaklad. osvity za spetsial'nisty “Pereklad”. Vinnytsya: Nova Knyha. (in Ukrainian).

- Giesler, T. (2019). Munich works: German perspectives on the history of language learning and teaching. *Language & History*, 265–269. (in English).
- Howatt, A. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. (in English).
- Larsen-Freeman, D. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (3rd edition). Oxford University Press. (in English).
- Moatti, C. (2006). Translation, Migration, and Communication in the Roman Empire: Three Aspects of Movement in History. *Classical Antiquity*, 25 (1), 109–140. (in English).

Raisa Martynova, Corresponding member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Western and Oriental Languages and Methods of their Teaching, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky».

Research interests: study of the historical prerequisites for the change of some certain foreign languages of interstate communication to the others and changes in the methods of their mastery; study of the theoretical foundations of pedagogical modeling as a means of improving the teaching process of any educational courses in general and the foreign language teaching methodology course in particular; substantiation and modeling of the content of foreign language teaching for humanitarian majors students.

CONTEMPORARY SCIENTISTS' LINGUODIDACTIC RESEARCH WORKS ON THE HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY AS AN INDEPENDENT SCIENCE

Abstract. The article presents the analysis of the methodological research works which were conducted by Ukrainian and foreign scientists with the aim to point out the methodological foundations of the development of the teaching foreign languages methodology as an independent science, namely: social and political regularities of the transition from teaching one group of foreign languages to another group; and the transition from the use of certain methods of mastering the foreign languages to the use of the other methods; as well as identifying the advantages and disadvantages of these research works. The analysis of the current Ukrainian and foreign methodological works showed the scholars' understanding of the importance of researching the problem of the history of the development of foreign language teaching methodology as an independent science. In these research works the following points were highlighted, namely: *presented* in a chronological order the tendency of changes in the use of teaching methods and named their principles, advantages and disadvantages; *determined* not only various teaching methods, but also their historiography in a certain period of time in the western Ukrainian lands; *examined* the effective foreign language teaching methods existing in different periods of the development of methodology as an independent science; but at the same time the truth about the existence of the so-called russian researchers' false methodology, which was implemented for 30 years in all secondary educational institutions of all republics of the former USSR, was concealed; *determined* the effectiveness of the intensive relaxopedic and suggestopedic teaching methods, but without specifying the fact that these methods cannot be used by the teachers who don't have special medical education; besides, these methods require such training conditions that are unrealistic for state educational institutions and are intended only for adult listeners; *developed* a self-study educational manual for Master students on the history of the development of the teaching foreign languages methodology as an independent science in which all the necessary teaching materials to achieve the set educational goal are presented; *revealed in detail* the essence of the approaches to teaching foreign languages, but incorrectly identified them with the notion "teaching methods".

Keywords: history of the development of foreign language teaching methodology, periods of education development, teaching methods, approaches to teaching, methodologists.



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

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

✉ labredko@ukr.net

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

УДК 371

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-175-184>

ОСВІТНЄ ІНШОМОВНЕ КОМУНІКАТИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРОВАНОГО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ГІМНАЗІЇ МЕХАНІЗМІВ СПІЛКУВАННЯ І ОЗНАЙОМЛЕННЯ З КУЛЬТУРОЮ КРАЇНИ, МОВА ЯКОЇ ВИВЧАЄТЬСЯ

Дослідження виконане в межах НДДКР (реєстраційний номер 0121U100164)

Анотація. У статті автор пропонує власне визначення освітнього іншомовного комунікативного середовища (ОІКС) і окреслює дидактичні та методичні характеристики технології його створення. Трактуючи його своєрідним освітнім простором, він презентує авторську аргументацію та інтерпретує способи і засоби можливого використання збалансованого комплексу методів, форм, видів і засобів навчання, які, за відсутності в щоденній життєдіяльності учнів постійного іншомовного середовища, здатні сприяти активному оволодінню спілкуванням іноземною мовою у різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до вимог навчальних програм. Їх ефективність екстраполюється автором на потенційні можливості та набутий освітній досвід учнів 7–9 класів.

Важлива роль в ОІКС відводиться його структурним компонентам, які розглядаються трансдисциплінарними орієнтирами навчальної діяльності учнів і вчителів. Представлені види, форми і засоби навчання в межах ОІКС інтерпретуються у контексті соціальних змін і ставлень до іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування та механізму організації та підтримування ситуативних контактів у різних соціальних сферах сучасного різномовного і багатокультурного світового простору.

Визначаючи ОІКС як спеціально змодельовану поліфункціональну систему інтегрованого формування механізмів іншомовного спілкування і ознайомлення з культурою країни, мову якої вивчають учні, автор визначає та презентує принципи його побудови, що дає змогу переконливіше обґрунтувати і чіткіше усвідомити методичну сутність його компонентів і дидактичну потребу в створенні умов їх використання в практичній діяльності, зумовлених змінами педагогічних парадигм і соціальними потребами сьогодношньої світової спільноти. Усі види діяльності учнів автор розглядає під кутом зору тенденцій розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти та орієнтуванням її на компетентнісні засади.

Ключові слова: освітнє іншомовне комунікативне середовище, компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов, інтегроване навчання, іншомовне спілкування.

Постановка проблеми. На початку ХХІ століття вітчизняна шкільна іншомовна освіта почала здійснювати перехід на нові Державні стандарти (Common european framework of reference for languages, 2020) і навчальні програми (Модельна навчальна програма, 2021). Концепція Нової української школи (НУШ) (Нова українська школа, 2016) також зумовила перегляд її цілей і змісту, які детермінуються цими документами. Відповідно до концептуальних засад оновленої освітньої парадигми зміст шкільного навчання спрямовується на компетентнісний підхід як його стратегічний напрям розвитку. Його дидактичні та методичні особливості спричинили перегляд видів навчальної діяльності суб'єктів навчального процесу (вчителя і учнів), а також змісту підручників як основного ресурсного засобу навчального процесу. Видам навчальних дій, що мають життєдіяльності випускників закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). Змістом навчання кожного освітнього курсу передбачається формувати в учнів здатність ефективно діяти в сучасному мобільному та полікультурному світовому соціумі. Значна роль у цих соціальних процесах належить також іноземній мові як важливому засобу міжкультурної взаємодії. Успішне виконання зазначеної функції вимагає створення певних умов, що сприяли б дидактично ефективній організації процесу навчання іноземної мови, який ґрунтувався б на методично раціонально визначеному змісті, зокрема доцільно дібраних засобах, які можуть забезпечити якісне його засвоєння. Такими умовами ми розглядаємо створення освітнього іншомовного комунікативного середовища як своєрідної спеціально змодельованої поліфункціональної системи, здатної сприяти успішному формуванню міжкультурної особистості учня і підтриманню його активної життєдіяльності в мультилінгвальному та полікультурному світовому соціумі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні десятиліття у зв'язку з появою різноманітних тенденцій розвитку педагогічної теорії та практики набув певної популярності термін «освітнє середовище», що зумовлено не тільки педагогічними, але й соціальними чинниками. Їх вплив на розуміння сутності цієї категорії спричинив появу різних підходів до визначення її цілей і функцій відповідно до особливостей змісту кожного навчального предмету. Питання освітнього середовища не є новим у світовій та вітчизняній психологічній, педагогічній та інших галузях. Як засвідчив аналіз чинних джерел (Ніколаєва, 2003, Бігич, 2013, Harmer, 2007, Мартинова, 2004), майже всі науковці дотримуються відносно єдиної методологічної сутності поняття, утім урізноманітнюють його зміст аспектами, властивими об'єкту, на яких спрямовується їхнє дослідження. Це, на наш погляд, можна вважати об'єктивною реальністю, оскільки будь-яка педагогічна категорія по-різному виявляється у тій чи іншій науковій, освітній чи навчальній сфері, ретранслюючи особливості свого змісту і практичного використання.

За визначенням психологів, освітнє середовище – це система умов, необхідних для практичної реалізації певної освітньої технології, у межах яких відбувається навчання предмету; це система міжособистісних соціально-психологічних взаємовідносин між суб'єктами навчально-виховного процесу та системи різноманітних видів діяльності, необхідних для соціалізації здобувачів освіти в сучасному світовому просторі відповідно до їхніх вікових особливостей розвитку та індивідуальних інтересів (Pinter, 2006, Common european framework of reference for languages, 2020).

Окремі аспекти організації освітньо-розвивального середовища для профільного навчання знаходимо в статті О. М. Онаць (Онаць, 2021).

Український учений В. Ю. Биков презентує власну візію інформаційно-освітнього середовища, розглядаючи його підпростором інформаційного простору, частиною середовища освітньої системи, предметом діяльності якої є інформаційні об'єкти, а обов'язковими компонентами – засоби і технології опрацювання інформаційних об'єктів, зокрема цифрових, що ситуативно застосовує користувач для забезпечення розв'язання освітніх завдань (Биков, 2020).

Окремі аспекти освітнього середовища представлено у дослідженні наукових співробітників відділу стратегій розвитку шкільної освіти Інституту педагогіки НАПН України (Трубачева, 2021), які адаптували деякі загальні положення його змісту до особливостей функціонування сучасних ЗЗСО. У своїх доробках учені розглянули низку питань, пов'язаних із дидактичними засадами його створення і розвитку, окреслили та схарактеризували чинники впливу на його ефективне функціонування, теоретично обґрунтували та запропонували деякі емпірично перевірені науково-теоретичні положення його використання у шкільній практиці.

На жаль, ми не знайшли будь-яких досліджень цього питання у сфері шкільної іншомовної освіти. А між тим, сучасні трансформації у цій галузі, зумовлені розширенням ролі іноземної мови в сучасному мультилінгвальному та полікультурному світовому просторі, поява нових тенденцій її розвитку, перехід на нові підходи у навчанні зумовлюють перегляд низки дидактико-методичних положень щодо організації процесу навчання іншомовного спілкування, зокрема визначення, обґрунтування цілей і функцій освітнього середовища, принципів його створення, а також особливостей окремих його компонентів.

Мета статті розкрити дидактичну і методичну сутність поняття освітнього іншомовного комунікативного середовища, визначити та концептуально обґрунтувати методи, форми, способи та засоби інтегрованого навчання іноземної мови і культури учнів гімназії в умовах його використання.

Викладення основного матеріалу. Враховуючи зазначені вище міркування та ґрунтуючи свої концепти на певних дидактичних і методичних тенденціях розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти, зокрема загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (Common european framework of reference for languages, 2020) як стратегічного науково-теоретичного підґрунтя для упровадження окреслених ними концептуальних положень, а також компетентнісної парадигми як філософії, що формує інноваційні погляди на освіту та фундаментальні принципи її розвитку (Recommendation of the European, 2018, Редько, 2018, Red'ko, 2022), виникла потреба у дослідженні цілей, змісту та функцій зазначеної категорії для сфери навчання іноземних мов. Важливість і актуальність питання зумовлене тим, що освітнє середовище за своєю соціально-педагогічною сутністю, на думку деяких науковців, є джерелом виникнення різноманітних властивостей і можливостей дитини, чинником впливу на її особистість, джерелом її соціального розвитку та формування здатності до умов життєдіяльності, є початком соціалізації в сучасному світі, спрямованою на адаптування до певного соціального оточення (Pinter, 2006, Red'ko, 2023). Такі зміни виникають у процесі навчання як результат педагогічного впливу на учня з боку вчителя і родини та удосконалюються у подальшій діяльності під час входження його в самостійне життя та його соціалізації у швидкоплинному світовому багатомовному та полікультурному просторі, в якому іноземній мові відводиться важлива роль засобу комунікації.

Отже, можна зробити висновок, що активне становлення особистості учня розпочинається в освітньому середовищі закладу, в якому він навчається, і на його розвиток комплексно впливають усі шкільні навчальні предмети. Якість цього впливу різнобічно залежить від багатьох чинників, зокрема форм організації навчання, методів, що мають забезпечувати засвоєння навчального змісту предмету, способів досягнення очікуваних результатів, видів і форм навчальної діяльності, мотивації до усвідомлення потреб у здобуванні необхідних знань та формуванні навичок і умінь самостійно і доцільно їх використовувати у практичній діяльності, функцій учителя як модератора навчального процесу тощо. Це основні *дидактичні характеристики* технології, що може слугувати методологічним підґрунтям для створення ОІКС. У цілому вони типові для навчання всіх предметів у ЗЗСО. До *методичних характеристик* ми відносимо цілевизначення іншомовної навчальної діяльності, її види та рівень їх збалансованості у процесі навчання, особливості інтегрованого формування механізмів іншомовного спілкування та ознайомлення з культурою народу, мова якого вивчається, особливості змісту, методів/способів використання додаткових дидактичних засобів, методу створення системи/підсистеми вправ і завдань, особливості формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності, технологію

діалогу культур, технологію використання мовленнєвих ситуацій як засобів апроксимації іншомовної навчальної діяльності до реальних умов мовленнєвої взаємодії.

Особливості організації компетентнісно орієнтованого навчання учнів, методика проведення індивідуальних, групових, колективних форм іншомовної навчальної діяльності, збалансованого навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, методи роботи з підручником як основним засобом навчання іноземної мови, набуття учнями умінь самостійного добору і використання сучасних інформаційних технологій як механізмів здійснення онлайн спілкування з різними суб'єктами комунікації та формування уявлень про соціокультурні об'єкти країн, мова яких вивчається, – це ті методичні пріоритетні, на наш погляд, чинники впливу на сутність ОІКС.

Отже, враховуючи зазначені вище концепти, ОІКС ми схильні розглядати як *спеціально змодельовану поліфункціональну систему, релевантну реальній ситуації іншомовного спілкування та максимально апроксимовану до неї, в умовах якої відбувається формування і розвиток міжкультурної особистості учня, якій має бути характерна здатність за потреби в різних ситуативно зумовлених соціальних середовищах сприяти створенню та підтриманню іншомовних контактів з представниками інших мов і культур, дотримуючись відповідної комунікативної поведінки, прийнятої в країні, мова якої вивчається.*

ОІКС ми визначаємо як збалансований комплекс методів, форм, видів і засобів навчання, які, за відсутності в щоденній життєдіяльності учнів постійного позаурочного іншомовного середовища, здатні в спеціально створених навчальних умовах сприяти активному оволодінню ними іншомовним спілкуванням у різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до сфер, тем і мовного матеріалу, окреслених чинною навчальною програмою (Редько, 2021). Це складне утворення, що ґрунтується на взаємодії двох суб'єктів освітнього процесу – вчителя та учнів, діяльність яких спрямовується на досягнення цілей навчання з використанням дидактично доцільно визначених засобів і методично раціонально організованих у процесі навчання. Його можна трактувати як своєрідний освітній простір, що в процесі оволодіння предметом забезпечує цілісне засвоєння *учнями* навчального змісту, дає їм змогу проявляти та розвивати свої здібності, підвищує інтерес до вивчення предмету, умотивовує їхню іншомовну діяльність, яку вони навчаються виконувати на уроках, дає змогу засобами іноземної мови пізнавати культуру народу, що нею спілкується, а також розповідати своєму уявному іншомовному співрозмовникові про культуру своєї країни, сприяє освіті й вихованню, активізує пізнавальні інтереси, надає можливості для самовдосконалення. Водночас ОІКС дає змогу *вчителю* успішно реалізовувати прогнозовані завдання, проявляти свій професійний досвід, зокрема демонструвати власні творчі дидактичні та методичні напрацювання, що сприяють досягненню мети, передбачає методично доцільне використання методів, форм і засобів оволодіння учнями іншомовною комунікативною діяльністю, сприяє позитивному впливу на їхні навчальні дії, стимулює до активної мовленнєвої взаємодії, враховуючи їхні потенційні можливості та набутий освітній досвід. До ОІКС ми ставимося як до особливого гнучкого технологічного засобу, яким можна управляти, коригувати завдання і функції його структурних компонентів та адаптувати їх до об'єктивних і суб'єктивних умов, у яких воно функціонує. Окрім того, ОІКС можна трактувати як сукупність чинників, які детермінують зміст і технології навчання іншомовного спілкування в сучасних ЗЗСО. Вони різнобічно зумовлюються тенденціями розвитку загальної середньої освіти на певному історичному етапі функціонування суспільства.

Прогнозоване нами ОІКС має сприяти досягненню таких *цілей*:

- створенню освітнього простору, який надавав би учням змогу успішно розвивати їхні іншомовні комунікативні здібності в чотирьох видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі) і адекватно ними користуватися в реальній мовленнєвій взаємодії з представниками інших мов і культур;
- використанню різних форм (індивідуальних, парних, групових, колективних) організації навчання іншомовного спілкування, що апроксимували б комунікативні дії учнів до реальних умов мовленнєвої взаємодії;

- відповідно до тематики спілкування створенню умов для успішного виконання учнями навчальних дій, що сприяють оволодінню нормами комунікативної поведінки, прийняти в країні, мова якої вивчається;
- доцільному визначенню засобів навчання, що сприяють формуванню в учнів здатності у разі потреби добирати до теми спілкування мовні ресурси та механізми їх адекватного використання відповідно до певного соціального середовища;
- створенню і широкому використанню мовленнєвих ситуацій як ефективних засобів навчання іншомовного спілкування у різних соціальних умовах мовленнєвої взаємодії, дотримуючись відповідної комунікативної поведінки;
- створенню ефективних умов для раціоналізації навчання, якщо того потребують ситуативні обставини;
- формуванню в учнів навичок і умінь іншомовного спілкування в різних соціальних середовищах, що ситуативно виникають, та розвитку їхніх здатностей самостійно організувати власну комунікативну діяльність, яка може спонтанно з'являтися в реальних умовах мовленнєвої взаємодії;
- створенню доцільних дидактичних і методичних умов для практичної реалізації освітньої технології компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування відповідно до вікових особливостей та потенційних можливостей учнів, їхнього навчального досвіду, програмових вимог, інтересів, що сприяє успішній соціалізації в навколишньому чужомовному та полікультурному середовищі.

Основним компонентом ОІКС є **зміст навчання**, що реалізується через методи, форми, засоби, види комунікативної діяльності та способи оволодіння учнями операціями і діями у тематичних межах їх виконання. Дидактичним і методичним підґрунтям для досягнення цілей такого навчання слугують науково-теоретичні концепти *компетентнісного, комунікативного, діяльностного, особистісно орієнтованого, культурологічного підходів*.

Важлива роль у створенні ОІКС належить **принципам** побудови його змісту, який ґрунтується на науково-теоретичних підходах, які методологічно спрямовують увесь процес компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування в сучасних ЗЗСО. А відтак, сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти, що визначають стратегію не тільки розвитку самого ОІКС, але й окремих його компонентів, зумовлюють особливості цих принципів, у зв'язку з чим виникає потреба визначення таких принципів, які різнобічно сприяли б успішному виконанню дидактичних і методичних завдань, декларованих цілями навчання іншомовного спілкування, окреслених чинними навчальними програмами (Редько, 2021) як для кожного класу/етапу навчання, у тому числі 7–9 класів, так і всього навчального курсу в ЗЗСО. До цих принципів ми відносимо такі:

1. Комунікативного спрямування змісту навчання, реалізованого у змісті ОІКС, його здатності забезпечувати можливість організації навчання іншомовного спілкування в усній та письмовій формах у межах тематики, визначеної шкільною програмою.

2. Компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування, що забезпечує формування в учнів міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності та дає їм змогу ставитися до іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування в усній та письмовій формах та механізму порозуміння в умовах глобалізації та мобільності сучасного світового простору; сприяє формуванню ключових компетентностей, реалізації життєвих (соціальних, побутових, економічних, фінансових, культурних тощо) потреб, використовуючи іноземну мову як засіб взаємодії в різноманітних сферах.

3. Комплексного досягнення практичної (комунікативної), виховної, освітньої, розвивальної цілей навчання.

4. Взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури народу, що спілкується цією мовою.

5. Паралельного і взаємопов'язаного формування умінь і навичок у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі).

6. Вмотивування навчальної іншомовної діяльності учнів/учениць, обґрунтування соціальної та комунікативної потреби в її виконанні.

7. Системності змісту, його здатності до варіювання в різних умовах використання відповідно до потреб ОІКС.

8. Функціональності усього змісту ОІКС і окремих його компонентів.

9. Відповідності змісту ОІКС цілям навчання, узгодження його з педагогічними парадигмами, домінуючими на сучасному етапі розвитку шкільної іншомовної освіти.

10. Автентичності навчальних інформаційних матеріалів, дібраних до змісту ОІКС, їх доступності, мовної та мовленнєвої відповідності нормам, прийнятим у країнах, мова яких вивчається.

11. Здатності змісту ОІКС або його компонентів до моделювання з метою адаптування до чинних умов навчання та комунікативних потреб.

12. Урахування досвіду, набутого учнями під час вивчення інших навчальних предметів (міжпредметні зв'язки).

13. Актуальності навчальних матеріалів змісту ОІКС, їх відповідності сучасному рівню розвитку науки й техніки, у тому числі педагогічної, психологічної, методичної, лінгвістичної наук.

14. Оптимальності (повноти і достатності) змісту ОІКС для досягнення проміжних і кінцевих цілей навчання.

15. Відносної автономності, самодостатності та гнучкості компонентів змісту ОІКС, що може зумовлюватися умовами навчання.

16. Варіативності компонентного складу змісту, його кореляції з віковими особливостями учнів і ступенями та роками навчання.

17. Усвідомленого оволодіння учнями не тільки змістом навчання, але й способами його засвоєння та використання.

18. Індивідуалізації навчання.

19. Диференціації навчання.

20. Наступності та взаємозв'язку навчального матеріалу у межах ОІКС.

21. Формування в учнів навичок самостійної роботи з метою набуття іншомовного досвіду та умінь удосконалювати та коригувати його відповідно до власних комунікативних потреб.

22. Формування готовності учнів до оволодіння іноземною мовою і удосконалення свого іншомовного досвіду відповідно до ситуативних комунікативних потреб.

23. Сприяння методичній підтримці роботи вчителя з метою ефективної організації навчальної діяльності учнів в умовах ОІКС.

Зробимо спробу інтерпретувати деякі принципи, які можуть викликати певні роздуми/сумніви в їх доцільності для використання в змісті ОІКС. Важлива роль у створенні змісту ОІКС належить принципам добору мовного і мовленнєвого матеріалу. Неможливо навчити учнів спілкуватися лише на текстах описового характеру, а тому доцільно, щоб вони містили певну фабулу, а їх зміст ілюстрував зразки мовлення монологічної та діалогічної форми.

За комунікативного і діяльнісного підходів до навчання іноземних мов в умовах ОІКС по-особливому організовується робота школярів з оволодіння мовним матеріалом. Дедуктивний принцип найбільше, як нам уявляється, відповідає зазначеному підходу. Зазвичай кожна нова мовна одиниця спочатку пред'являється у певному контексті, надаючи учневі первинні уявлення про її значення, форму і функцію у мовленні. Потім пропонується комплекс вправ і завдань, спрямований на формування та активізацію відповідних навичок і умінь використовувати цю одиницю у різних видах мовлення. Доцільно, за потреби, паралельно презентувати вербальні або схематичні правила та мовленнєві зразки як узагальнення навчальної роботи, що буде слугувати орієнтовною основою та певним алгоритмом діяльності учнів.

Усі засоби навчання мають забезпечувати виконання програмових вимог щодо практичного оволодіння школярами мовою як засобом спілкування. Будь-які долучені до навчального процесу теоретичні пояснення і коментарі мають виконувати лише допоміжну функцію і використо-

уватися тільки там, де вони справді можуть сприяти досконалішому засвоєнню граматичного явища або лексичної одиниці для комунікативних цілей.

Після завершення 9-го класу учні мають оволодіти певним рівнем сформованості міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності, зміст якої окреслений чинною навчальною програмою (Нова українська школа, 2016), на що спрямовуються всі функції ОІКС та його структурних компонентів. Це особливо важливо, оскільки після завершення навчального курсу гімназії певна кількість учнів планує продовжувати навчання в інших типах освітніх закладів, де курс оволодіння іноземною мовою не розпочинається «з нуля», а продовжується з урахуванням іншомовного досвіду школярів, якого вони попередньо набули в основній школі (на базовому рівні).

Відповідно до принципу апроксимації іншомовних навчальних зразків мовлення, що породжують учні в усній та письмовій формах, до його оригінальних аналогів посилюється функція ситуаційного навчання спілкування, котра дає їм змогу оволодівати автентичним мовленням не тільки відповідно до програмової тематики для кожного класу, але й у сферах, які виходять за її межі (Red'ko, 2023). Такого результату можна досягти, якщо в учнів сформувати динамічний стереотип (від грец. *стерео* – міцний, ... зразок як своєрідна система звичок, умінь і навичок, які формуються внаслідок багаторазового повторення дій з метою оволодіння певним об'єктом/діяльністю) самостійно продукувати мовленнєві зразки найбільш типові для різних сфер спілкування, дотримуючись при цьому, як нами вже зазначалося, відповідної комунікативної поведінки, прийнятої в країні, мова якої вивчається, і характерної для певної ситуації, зокрема соціального оточення. Передбачається, що в межах ОІКС в учнів формуються не тільки навички і вміння нормативного оперування рецептивними, репродуктивними та продуктивними діями під час виконання навчальних комунікативних завдань, але й набувається досвід самостійної, індивідуальної, парної, групової, колективної роботи, характерної реальним умовам спілкування, ефективної організації позаурочного навчання, раціоналізації часу на власну освітню діяльність, у тому числі на виконання її видів, передбачених для домашньої роботи, оволодіння вміннями систематизації, узагальнення, диференціації, інтеграції управління своїми діями у процесі навчання.

Зміст ОІКС у 7–9 класах відповідно до особливостей окреслених завдань має спрямовуватися на формування в учнів досвіду здійснення пізнавальної творчої діяльності, а також на формування в них здатності висловлювати (як в усній, так і письмовій формах – залежно від завдань/потреб комунікації) емоційно ціннісне ставлення та судження до об'єктів спілкування, що передбачено відповідною модельною програмою (Нова українська школа, 2016). Звісно, що успішно й ефективно учень зможе виконувати такі дії, якщо навчальною програмою вони передбачені та систематично долучаються до освітнього процесу, зокрема використовуються відповідні вправи і завдання (зі зразками і без них як орієнтовною основою діяльності). Учні усвідомлюють, в яких соціальних умовах мовленнєвої взаємодії, що ситуативно виникають, необхідно використовувати ті чи інші комунікативні зразки та дотримуватися відповідних норм комунікативної поведінки.

Отже, визначені та прокоментовані нами принципи побудови змісту ОІКС, на наш погляд, можуть слугувати методичним підґрунтям для діяльності вчителів іноземних мов та авторів навчальної літератури відповідно до сучасних освітніх парадигм і з урахуванням потреб суспільства до рівня володіння іноземною мовою його громадян.

Результативною характеристикою ефективності ОІКС у гімназійних класах може слугувати рівень іншомовного комунікативного розвитку учня в умовах використання компетентнісної парадигми навчання, а також рівень його інтелектуального, особистісного і соціального розвитку, що певною мірою корелює з готовністю до успішного співіснування (соціалізації) в сучасному мультилінгвальному та полікультурному світовому просторі, в якому іноземній мові відводиться важлива функція засобу міжкультурного спілкування і механізму порозуміння в сьогodнішньому глобалізованому соціуму.

Саме на ці завдання, на наш погляд, має спрямовуватися ОІКС, що доцільно створювати у вітчизняних ЗЗСО, враховуючи різні інтелектуальні можливості, різні мотиваційні потреби, різні траєкторії розвитку учнів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У статті презентовано результати дослідження проблеми створення ОІКС як поліфункціональної системи, способи і засоби впливу його компонентів на якість іншомовної освіти в сучасних ЗЗСО.

ОІКС визначається як феномен, який дає змогу не тільки формувати в учнів механізми спілкування іноземною мовою, але й оволодівати елементами культури країни, мова якої вивчається. Чітко і переконливо сформульовано поняття ОІКС і його цілі. Переконливим показником дидактичної ефективності спеціально створеного ОІКС має бути здатність учнів цілісно поєднувати здобуті знання, сформовані уміння й навички, набутий навчальний досвід, світоглядні цінності, ставлення та переконання з активною творчою самостійною пошуково-дослідницькою діяльністю у межах окреслених навчальною програмою орієнтирів у процесі добору та використання мовних засобів та інформаційного матеріалу для продукування іншомовних усних і письмових текстів, а також для ідентифікації чужих висловлень під час їх сприймання. На сьогодні це одне з пріоритетних завдань сучасної шкільної компетентісно орієнтованої іншомовної освіти, яка покликана озброїти учнів уміннями усвідомлено окреслювати для себе проміжні та кінцеві цілі щодо оволодіння різними аспектами іноземної мови та механізмами її практичного застосування у різних сферах життєдіяльності, прогнозувати якість очікуваного мовленнєвого продукту, доцільно добирати навчальні матеріали, необхідні для реалізації власних комунікативних намірів, визначати раціональні та ефективні способи і форми оволодіння навчальним змістом відповідно до своїх потенційних можливостей та ситуативних потреб.

Автор пропонує принципи побудови ОІКС на підґрунті дидактико-методичних підходів до навчання іноземної мови, прийнятих у сучасній шкільній іномовній освіті. Йдеться також про умови навчання, які здатні забезпечувати розвиток в учнів рефлексивних здібностей, зокрема об'єктивно оцінювати власні якості та потреби як міжкультурної особистості та як суб'єкта навчальної діяльності, що передбачає засвоєння не тільки певного іншомовного досвіду, але й стратегій, що дають змогу успішно його набувати у межах навчальної програми у кожному класі та коригувати і доцільно застосовувати відповідно до потреб власної життєдіяльності. Симбіоз цих характеристик детермінує базовий рівень сформованості міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів ЗЗСО. Вони адаптуються до умов навчання, потенційних психофізіологічних можливостей учнів різного віку. Саме їх ефективну взаємодію здатна забезпечити, на наш погляд, спеціальна організація процесу формування механізмів компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов. На нашу думку, таким механізмом може бути ОІКС як особлива технологія становлення міжкультурної особистості сучасного учня гімназії.

Ефективність зазначених компонентів ОІКС як і самого цілісного утворення передбачається перевірити у шкільній практиці, що може стати предметом наступного дослідження.

Використані джерела

- Биков, В.Ю., Буров, О.Ю. (2020). Цифрове навчальне середовище: нові технології та вимоги до здобувачів знань. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць*, 11–22.
- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. та ін. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних ілінгвістичних університетів*. Київ. Ленвіт.
- Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020.
- Мартинова, Р.Ю. (2004). *Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: монографія*. Київ. Вища школа.
- Ніколаєва, С. Ю., (наук. ред.). (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). Київ. МОН України.
- Онаць, О.М. (2021). *Організація інноваційного освітньо-розвивального середовища для профільного навчання. Допрофільна підготовка учнів у сучасній гімназії: стан, проблеми, перспективи: збірник тез Всеукраїнського науково-практичного семінару*. Київ. Педагогічна думка, 41–47.

- Редько, В.Г. (2018). Теоретико-методичні засади компетентісно-діяльнісної технології навчання іноземних мов. *Fundamental and applied researches in practice of scientific schools: International Scientific Journal*, 2. Vol.26, 313–320.
- Редько, В.Г., Шаленко, О.П., Сотникова, С.І., Коваленко О.Я., Коропецька, І.Б., Якоб, О.М., Самойлюкевич І.В., Добра О.М., Кіор Т.М. (2021). Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти.
- Трубачева, С.Е. та ін. (2021). Заключний звіт про наукове дослідження «Організаційно-педагогічні засади проєктування освітнього середовища гімназії» (2019–2021 рр.).
- Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume. (2020). Strasbourg.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. England: Pearson Education Limited.
- Pinter, A. M., (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. Official Journal of the European Union. 4.6. 2018.
- Red'ko, V., Sorokina N., Smovzhenko L. (2022). Didactic Essence of Competence-Based Content for Foreign Language School Coursebooks. In: *Theoretical foundations of pedagogy and education: collective monograph*. Kazachiner O., Boychuk Y., Halii A., etc. (edit.) International Science Group. Boston: Primedia eLaunch, 486–497.
- Red'ko, V., Sorokina, N., Smovzhenko, L., Onats, O., Chyzhevski, B. (2023). Situational Foreign Language Instruction in Competence-based learning framework: Ukrainian experience. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 5, Vol. 22, May 2023, 637–657.

References

- By'kov, V. Yu., Burov, O. Yu. (2020). Cy'frove navchal'ne seredovy'shhe: novi texnologiyi ta vy'mogy` do zdobuvachiv znan`. Suchasni informacijni texnologiyi ta innovacijni metody'ky` navchannya u pidgotovci faxivciv: metodologiya, teoriya, dosvid, problemy`: zbirny'k naukovy`x pracz`, 11–22. (in Ukrainian).
- Bigy`ch, O. B., Bory'sko, N. F., Borecz'ka, G. E. ta in. (2013). Metody'ka navchannya inozemny`x mov ikul'tur: teoriya i prakty'ka: pidruchny'k dlya studentiv klasy`chny`x, pedagogichny`x ilingvisty`chny`x universy'tetiv. Ky`yiv. Lenvit. (in Ukrainian).
- Derzhavny'j standart bazovoyi seredn`oyi osvity`. (2020). Postanova KМУ # 898 vid 30.09.2020. (in Ukrainian).
- Marty'nova, R. Yu. (2004). Cilisna zagal'nody'dakty`chna model` zmistu navchannya inozemny`x mov: monografiya. Ky`yiv. Vy'ssha shkola. (in Ukrainian).
- Nikolayeva, S. Yu., (nauk. red.). (2003). Zagal'noyevropejs'ki Rekomendaciyi z movnoyi osvity`: vy`vchennya, vy`kladannya, ocinyuvannya. Ky`yiv, Ukrayina: Lenvit. (in Ukrainian).
- Nova ukrayins'ka shkola: konceptual'ni zasady` reformuvannya seredn`oyi shkoly`. (2016). Ky`yiv. MON Ukrayiny`. (in Ukrainian).
- Onacz`, O.M. (2021). Organizaciya innovacijnogo osvith`orozvy`val'nogo seredovy'shha dlya profil'nogo navchannya. Doprofil'na pidgotovka uchniv u suchasnij gimnaziyi: stan, problemy`, perspekty`vy`: zbirny'k tez Vseukrayins'kogo naukovoprakty`chnogo seminaru. Ky`yiv. Pedagogichna dumka, 41–47. (in Ukrainian).
- Red'ko, V.G. (2018). Teorety'ko-metody`chni zasady` kompetentnisno-diyal'nisnoyi texnologiyi navchannya inozemny`x mov. *Fundamental and applied researches in practice of scientific schools: International Scientific Journal*, 2. Vol.26, 313–320. (in Ukrainian).
- Red'ko, V.G., Shalenko, O.P., Sotny`kova, S.I., Kovalenko O. Ya., Koropecz'ka, I.B., Yakob, O.M., Samojlyukevy`ch I.V., Dobra O.M., Kior T.M. (2021). Model'na navchal'na programa «Inozemna moва. 5–9 klasy`» dlya zakladiv zagal'noyi seredn`oyi osvity`. (in Ukrainian).
- Trubacheva, S.E. ta in. (2021). Zaklyuchny'j zvit pro naukove doslidzhennya «Organizacijno-pedagogichni zasady` proektuvannya osvith`ogo seredovy'shha gimnaziyi» (2019–2021 rr.). (in Ukrainian).
- Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume. (2020). Strasbourg. (in English).
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. England: Pearson Education Limited. (in English).

- Pinter, A. M., (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press. (in English).
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. Official Journal of the European Union. 4.6. 2018. (in English).
- Red'ko, V., Sorokina N., Smovzhenko L. (2022). Didactic Essence of Competence-Based Content for Foreign Language School Coursebooks. In: *Theoretical foundations of pedagogy and education: collective monograph*. Kazachiner O., Boychuk Y., Halii A., etc. (edit.) International Science Group. Boston: Primedia eLaunch, 486–497. (in English).
- Red'ko, V., Sorokina, N., Smovzhenko, L., Onats, O., Chyzhevski, B. (2023). Situational Foreign Language Instruction in Competence-based learning framework: Ukrainian experience. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 5, Vol. 22, May 2023, 637–657. (in English).

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

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

FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL COMMUNICATIVE ENVIRONMENT AS A MEANS OF INTEGRATED FORMATION IN GYMNASIUM STUDENTS THE MECHANISMS OF COMMUNICATION AND FAMILIARITY WITH THE CULTURE OF THE COUNTRY, WHICH LANGUAGE IS LEARNED

The study was performed within the R & D (registration number 0121U100164)

Abstract. In the article, the author offers his own definition and outlines the didactic and methodological characteristics of the technology of creating an educational foreign language communicative environment (OICS). Treating it as a kind of educational space, he presents the author's argumentation and interprets the ways and means of possible use of a balanced set of methods, forms, types and means of learning, which, in the absence of a permanent extracurricular foreign language environment in the daily life of students, can contribute to their active mastery of communication in a foreign language in various kinds of speech activity in accordance with the requirements of educational programs. Their effectiveness is extrapolated by the author to the potential opportunities and acquired educational experience of students in grades 7–9.

An important role in OICS is given to its structural components, which are considered transdisciplinary guidelines for the educational activity of students and teachers.

The presented types, forms and means of learning within OICS are interpreted in the context of social changes and attitudes towards a foreign language as an important means of intercultural communication and a mechanism for organizing and maintaining contacts in various social spheres of the modern multilingual and multicultural world space.

Determining OICS as a specially modeled multifunctional system of integrated formation of mechanisms of foreign language communication and familiarization with the culture of the country whose language is studied by students, the author presents its functions, which makes it possible to more convincingly substantiate and more clearly understand the methodological essence of its components and the didactic need to create conditions for their use in practical activities caused by changes in pedagogical paradigms and social needs of today's world community. The author examines all types of students' activities from the perspective of trends in the development of modern school foreign language education and focusing it on competence principles.

Keywords: educational foreign language communicative environment, competence-oriented foreign language learning, integrated learning, foreign language communication.



Надія Бібік – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу початкової освіти ім. О.Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

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

✉ binam8@ukr.net

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7511-270X>

УДК 371

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-185-192>

ГРА В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ВАРІАТИВНІСТЬ ПІДХОДІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ

Анотація. У статті узагальнено стан теорії і практики застосування гри в навчанні молодших школярів; охарактеризовано суперечливі підходи щодо доцільності її використання в початкових класах. Визначено семантику вихідних понять: гра, ігрова діяльність; проаналізовано функцію гри, її структуру і компоненти з конкретизацією змісту відповідно до потреб освітнього процесу в початкових класах.

Ключові слова: гра, класифікація ігор, молодший школяр, ігрова діяльність, методика організації гри, навчальний процес.

Постановка проблеми. Нові соціально-педагогічні умови й актуальні запити шкільної освіти створюють об'єктивну потребу для осмислення сутності і можливості забезпечення ігрової діяльності учнів у новій ситуації функціонування школи.

Реформування початкової освіти висуває на чільне місце проблему формування в молодших школярів повноцінної навчальної діяльності, у надрах якої дозрівають основні зміни особистісного характеру.

Джерелом і засобом дослідження цієї мети може стати гра. За даними психологів (Г.С. Костюк, І.Д. Бех, С.Д. Максименко, Н.В. Чепелєва), у процесі гри загострюються вияви творчих ресурсів особистості, розкріпаються її внутрішні сили, зумовлюється домінуючий вектор розвитку.

Водночас гра компенсує навчальні навантаження, забезпечує автодидактизм у засвоєнні пізнавальної інформації, мотивує сприйнятливості до нових знань, прагнення успіху й перемоги над труднощами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукове осмислення сутності гри, її значення для розвитку дітей достатньо розгорнено в дошкільній педагогіці (А.М. Богущ, Т.І. Поніманська, Н.В. Кудикіна, О.Д. Рейпольська) (Рейпольська, 2021, с. 165–166).

Значно активізувалися дослідження в галузі педагогіки гри у зв'язку з переорієнтацією освіти на нові цілі й цінності, інноваційними знахідками освітянської практики. Для осмислення можливостей гри важливе значення має вивчення досвіду навчання в зарубіжних країнах, де зростає потенціал допоміжних технологій, а саме гейміфікації, ведення блогів, 3D-друку,

штучного інтелекту, персоналізованого навчання та багато іншого. Дослідниця компаративних аспектів зарубіжних практик Т. С. Павлова відзначає: «гейміфікація як педагогічна технологія поєднує в собі гру та навчання. Використовуючи ігри як технологічний інструмент створюється можливість вивчення складних предметів у більш захоплюючий та інтерактивний спосіб» (Онопрієнко, Петрук, Павлова, 2023).

Формулювання цілей статті. Мета статті – узагальнити напрацювання в теорії й практиці щодо доцільності використання гри в навчанні молодших школярів; обґрунтувати науковий статус гри, визначити її сутнісні характеристики, функції і класифікаційні ознаки в освітньому процесі; окреслити структурні компоненти з конкретизацією змістового наповнення кожного з них. Розкрити умови педагогічно упорядкованого використання гри в освітньому процесі з повною реалізацією її елементів – навчальні завдання, ігровий задум, ігровий початок, ігрові дії, правила гри, підбиття підсумків.

Виклад основного матеріалу. Тривалий період гра визнавалась простором дошкільної педагогіки. Погляди на її використання в шкільному навчанні доволі суперечливі. Від беззастережного утвердження ігрового навчання (Ш. О. Амонашвілі) до заперечення так званої «педагогіки забавляння», що може гальмувати формування повноцінної навчальної діяльності молодших школярів.

З цього приводу О. Я. Савченко висловлюється однозначно: «...гра – це не вікове явище чи данина незрілому розуму дитини, його нездатності робити щось інше». Їх далі у використанні ігор особливо необхідно в складний період переходу дитини від дошкільного дитинства до нової соціальної позиції, школяра коли прагнення до ігрової діяльності є суттєвою потребою його розвитку, коли займається протидія двох найважливіших пружин розвитку особистості – «хочу» і «треба» (Савченко, 1990, с. 132–133).

Про значення гри в житті дитини писав В. О. Сухомлинський: «У грі розкривається перед дітьми світ, розкриваються творчі можливості особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості і любові до знань» (Савченко, 2009, с. 95).

Критично-рефлексивний стиль розгляду базових понять з обраної проблеми дозволяє узагальнити погляди на психологічну природу гри. Це, передовсім, теорія атавізму (С. Холл): гра як переборення інстинктів предків; «надлишку сил» (Г. Спенсер), як продукт певної культури (Е. Еріксон); «функціонального задоволення» (З. Фройд); боротьби двох світів – тенденцій егоцентричної і примусової соціалізації (Ж. Піаже).

Методологічне різноголосся, суперечливість інтерпретації даних про гру дали підставу психологам стверджувати, що гра – доступна для дитини і незбагнена для вченого.

У результаті напрацювань учених окреслено розвиток гри у становленні навчальної діяльності. Остання дістає мотиваційну естафету від ігрової. Гра породжує навчальну діяльність також і з погляду вироблення у дітей довільної соціальної поведінки, підпорядкування певним правилам, нормам, приписам; додержання статусного порядку (престижна – непрестижна роль), визнання авторитету лідера, колективної оцінки відповідності ролі певним правилам; почуття належності до групи та ін.

Обґрунтовано теоретичну модель ігрової діяльності. Структурно вона характеризується системно упорядкованою сукупністю взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів (мотиваційний, орієнтувальний, виконавський, контролювальний, оцінний компоненти).

Залежно від їх змістового наповнення ігри дітей молодшого шкільного віку поділено на дві групи: творчі та ігри за правилами. Кожна з них своєю чергою містить підвиди. У початковому навчанні широко використовуються творчі, сюжетно-рольові, дидактичні. Зокрема, до дидактичних відносять: сюжетно-рольові, ігри-вправи, ігри-драматизації, ігри-конструювання. Дидактичні ігри відрізняються від пізнавальних завдань наявністю притаманних грі структурних компонентів – правил, ігрових дій. Новим серед різновидів ігор за правилами виділено й описано народні й комп'ютерні ігри.

Що стосується народних ігор, то відзначимо глибоке опрацювання дослідниками культурно-історичних джерел традиційних народних ігор, їх генези, способів збереження, творення, форм побутування, варіативності відтворення; їх світоглядне значення для підростаючого покоління.

Науково місткою і теоретично значущою є система поглядів на педагогічне керівництво ігровою діяльністю. Вона розгортається на базі культурно-історичного розуміння походження гри, змінюваності провідних видів діяльності впродовж онтогенетичного розвитку людини, соціалізуючого значення гри в розвитку особистості учня.

Організація ігрової діяльності штучно не відокремлювалась від цілісного навчально-виховного процесу початкової ланки загальноосвітнього навчального закладу. Гра розглядалась не автономно, а на засадах інтеграції з іншими видами діяльності й організаційними формами з їх взаємопроникненням: навчальною і трудовою, навчальною і спортивною, дозвіллевою тощо.

Встановлено, що процес безпосереднього керівництва ігровою діяльністю передбачає урізноманітнення форм, методів і прийомів, а також спеціальну підготовку учнів до гри, накопичення вражень із різних джерел, а також досвіду, який можна випробувати, зімітувати в уявній ситуації.

Оскільки ігрова діяльність справляє відчутний вплив на розвиток неповторного ансамблю психічних сил учня і водночас – це делікатна сфера, що як на фотоплівці проявляє індивідуальний вираз і водночас типологічний портрет усіх учасників – автори значну увагу приділяють вивченню результативності гри за вагомими для розвитку особистості сферами: це вплив на розвиток пізнавальних інтересів молодших школярів; виховання гуманних моральних ставлень; результативність використання гри як засобу прилучення до культури українського народу, розвитку і корекції українського мовлення.

У структурі розгорненої ігрової діяльності вчені виділяють мотиваційний, орієнтувальний, виконавський, контролювальний, оцінний компоненти.

Виявлено евристичний потенціал запропонованої методики керівництва ігровою діяльністю, що передбачає повноцінне функціонування розгорненої структури ігрової діяльності, особистісну взаємодію педагога з учнями, стимулювання розвивально-виховного ефекту ігор різних видів. Це підтверджувалося протягом 20 років лонгитюдної роботи в різних умовах організації навчально-виховного процесу. За Й. Гейзингом: «навіть коли гра закінчується, дія її не припиняється: вона і далі випромінює на звичайний зовнішній світ своє сяйво, свій благотворний вплив» (Гейзинг, 1994).

Ефективність застосування ігор в навчанні молодших школярів переконливо доведена в роботах Н.І. Підгорної, Н.В. Кудикіної, О.Я. Савченко та ін. Ґрунтуючись на вивченні цього питання і результатах пошукового етапу роботи, було здійснено тематичний підбір ігор до змісту предмета «Я досліджую світ», у якому було враховано:

- їх відповідність дидактичним завданням і основним цілям уроку;
- необхідність поступового ускладнення дидактичних завдань у грі;
- варіативність ігрових дій у межах одного типу ігор з метою забезпечення їх доступності для учнів різних рівнів розвитку пізнавальних інтересів (Бібік, Павлова, 2021, с. 67).

Особливо важливе поєднання гри з навчальною діяльністю в початкових класах, коли складний перехід від дошкільного дитинства до школи зумовлює поступову зміну провідних видів діяльності – ігрової на навчальну.

Гра вступає в свої права, коли важко, коли необхідно створити емоційно комфортний фон для навчання, додати сили і бажання працювати на уроці, опосередковано впливати на хід і результати діяльності.

Дидактичне розуміння гри пов'язане з різними підходами до керівництва ігровою діяльністю учнів, а саме: стихійним або педагогічно-упорядкованим, що стосується педагогічного підходу, то найважливішою його характеристикою вважається досягнення мети. Наприклад, формування у дітей уявлень про природу, здатності виявляти вольові зусилля для досягнення поставленої мети, довірливої уваги, зосередженості.

Структурні складові дидактичної гри – дидактичне завдання, ігровий задум, ігровий початок, ігрові дії, правила гри, підбиття підсумків.

Дидактичні завдання – обов’язкові елементи гри, які свідомо маскується і постають перед учнями у вигляді цікавого ігрового задуму. Вони можуть бути різноманітні: розвиток умінь порівнювати, розвивати увагу, спостережливості, умінь дотримуватись правил. Дітей приваблюють відтворення уявного сюжету, активні дії з предметами, загадка, таємниця, перевірка своїх можливостей змаганням, рольове перевтілення, загальна рухова активність, кмітливість.

Ігровий задум – наступний структурний елемент дидактичної гри. Він подається через навчальні завдання, через загадку, таємницю, рольове перевтілення учасників гри (наприклад, відгадаєте загадку і дізнаєтесь, яка гра-подорож (квест) допоможе вам перевірити свою спостережливості, уміння знаходити маршрут за вказівниками). Цьому може сприяти наявність ігрового реквізиту: скринька, «чарівний мішечок», м’яч, маски тощо.

На створення ігрової атмосфери істотно впливає ігровий початок. Він може бути звичайним, коли вчитель повідомляє назву гри і спрямовує увагу дітей на наявний дидактичний матеріал, об’єкти дійсності, та інтригуючим, цікавим, захоплюючим, таємничим.

Ігрові дії – засіб реалізації ігрового задуму і водночас здійснення поставленого педагогом завдання. Виконуючи із задоволенням ігрові дії і захоплюючись ними, діти легко засвоюють і закладений у грі навчальний зміст.

Ігрові дії найбільш приваблюють дітей у грі, зумовлюють їхню активність: вийти за двері, а потім визначити, що змінилось; за голосом впізнати однокласника; не перервати ланцюжок імен, географічних назв та ін.

Правила дидактичної гри діти сприймають як умови, що підтримують ігровий задум; їх невиконання знищує гру, робить її нецікавою. Без заздалегідь визначених правил ігрові дії розгортаються стихійно, і дидактичні завдання можуть лишитись невиконаними.

Правила гри передбачають зосередження учнів на важливості їх дотримання для досягнення справедливого результату: дочекатись своєї черги в ігровій дії; за сигналом ведучого починати і закінчувати ігрову дію; уміти сприймати поразку.

Підбиття підсумків гри у зв’язку з такою віковою особливістю дітей, як нетерплячість, бажання відразу дізнатися про результати діяльності, проводиться відразу після її закінчення. Це може бути підрахунок балів, визначення команди-переможниці, нагородження дітей, які показали найкращі результати тощо. При цьому слід тактовно підтримати й інших учасників гри.

Різнomanітність ігрових засобів створює широкі можливості для того, щоб учитель міг вибрати саме таку гру, яка найбільше відповідає меті уроку.

Серед поширених класифікацій ігор, що використовуються в початкових класах, відповідно до їх змістового наповнення, дослідники поділяють на творчі та за готовими правилами.

Своєю чергою, творчі за видами розподіляють на сюжетно-рольові, конструктивно-будівельні, ігри драматизації і театралізації, ігри з елементами праці. Різновиди ігор за правилами – дидактичні, рухливі, пізнавальні, ігри – розваги (Кудикіна, 2004).

Визнаним способом активізації учнів особливо на початкових етапах навчання, є ситуації зацікавлення. З цією метою традиційно на уроках використовуються загадки, елементи казковості, включення дій будь-якими улюбленими героями. У дослідницьких працях підкреслюється, що використання прийомів зацікавлення не повинно зводитись до простого збудження емоцій (радості, захоплення, здивування), а має спонукати учнів до активної діяльності. З цього приводу актуальним є твердження психологів, які вважають, що захоплювати має сутність уроку, вся організація уроку має бути спрямована на те, щоб викликати пізнавальний інтерес до предмета, а не розважати учнів. Зовнішня привабливість буває необхідна лише як відправний момент у розвитку інтересу.

Учителі та вчені-методисти також підкреслюють необхідність розробки орієнтовних цікавинок до конкретного змісту і педагогічно обґрунтованого їх уведення в навчальний процес. Такі спроби зроблені Б.Г. Друзем, Л.П. Кочіною, М.І. Микитинською, Л.О. Кондратенко.

У процесі напрацювань змісту і методики інтегрованого курсу «Я досліджую світ», розроблено й апробовано ситуації зацікавлення як орієнтовні, оскільки їх застосування не могло бути жорстко регламентованим. При цьому ми намагалися досягти:

- відповідності загадок, моментів сюрпризності, несподіванки, «відчуження змісту» стосовно конкретної теми уроку, його пізнавальної спрямованості;
- диференціації змісту цікавинок відповідно до мети застосування (привернути увагу до окремих моментів заняття; зробити емоційну розрядку; попередити перевтому учнів).

Проілюструємо застосування ігрового матеріалу на прикладах:



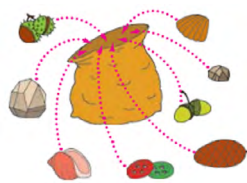
(Бібік, 2018, с. 16–17).

Знайди на малюнках першу букву свого імені; цифру — скільки тобі років.

По черзі скажіть, що із зображеного не належить до природи. Що можна назвати словом **транспорт**? З перших букв назв яких предметів можна скласти слово **школа**?



(Бібік, 2019, с. 7).



Розпізнай предмет на дотик. Опиши, який він, щоб інші діти відгадали.



(Бібік, 2018, с. 41).

Пограйте в гру «Чарівні окуляри». Крізь них можна бачити тільки хороше. Передаючи їх із рук до рук, розкажіть, що гарного ви бачите в учневі або учениці, що стоїть поруч.



(Бібік, 2019, с. 55).

Зміст цікавих ситуацій склали загадки, ігрові ситуації типу «чарівний мішечок», поява улюблених героїв, ляльок тварин; алогізми, небилиці, несподівані знахідки, сюрпризи.

Сукупність розробленого матеріалу створює умови для варіативного використання різного виду ігор у навчальному процесі.

Висновки. У статті обґрунтовано об'єктивні запити практики для переосмислення функцій і можливостей гри молодших школярів для формування повноцінної навчальної діяльності у зв'язку з орієнтацією освіти на компетентнісні результати.

Процес безпосереднього керівництва ігровою діяльністю передбачає урізноманітнення форм, методів і прийомів, а також спеціальну підготовку учнів до гри, накопичення вражень із різних джерел, а також досвіду, який можна випробувати, зімітувати в уявній ситуації.

У процесі дослідження освітньої практики і результативності використання ігор з'ясувалася ефективність врахування таких методичних рішень:

- ігрове завдання має узгоджуватись із навчальним (ігрове лише за формою);
- частка ігрового матеріалу має зменшуватись в міру зростаючих можливостей учнів в процесі оволодіння елементами навчальної діяльності;
- необхідно планувати ігрову діяльність у системі уроків. Це передбачає попередній відбір ігор та ігрових ситуацій для досягнення освітніх цілей через їх ускладнення щодо досягнення запланованих результатів.

Проведене дослідження не вичерпує усіх проблем застосування гри у навчанні молодших школярів. До перспективних напрямів відносимо: дослідження умов організації ігрової діяльності в позаурочному освітньому процесі; підготовку вчителя до керівництва ігровою діяльністю молодших школярів.

Отже, ігрова діяльність в освітньому процесі початкової школи розглядається з позицій соціальної детермінованості, педагогіки гуманізму, теорії зміни провідного виду діяльності в початковому навчанні.

Ефективність ігрової діяльності забезпечується через урахування вікових особливостей та пізнавальних потреб учнів, налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системах учитель-учень, учень-учень, реалізацією розгорненої структури ігрової діяльності в усіх її компонентах; стимулювання мотиваційно-розвивального ефекту в методиці керівництва шляхом використання методичних прийомів, адекватних особливостям різного виду ігор.

Використані джерела

- Бібік, Н.М. (2018). Я досліджую світ: підруч. інтегр. курсу для 1 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.): Ч. 1. Харків: Ранок.
- Бібік, Н.М. (2019). Я досліджую світ: підруч. для 2 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.): Ч. 1. Харків: Ранок.
- Бібік, Н.М., Павлова, Т.С. (2021) Організація навчання в 4 класі інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Організація освітнього процесу в початковій школі: Методичні рекомендації. Орієнтовні календарно-тематичні плани. 4 клас. Київ: Педагогічна думка. 66–71. <https://lib.iitta.gov.ua/731792/>
- Гейзинг, Й. (1994) Досвід визначення ігрового елемента культури. Київ: Основи.
- Кремень, В.Г. (ред.). (2021) Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком-Інтер, 164–165.
- Костюк, Г.С. (1989) Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа.
- Кудикіна, Н.В. (2004) Теоретичні засади практичного керівництва ігровою діяльністю молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: автореферат дисертації доктора педагогічних наук. Київ: Ін-т педагогіки АПН України.
- Онопрієнко, О.В., Петрук, О.М., Павлова, Т.С. (2023) Технології оцінювання особистісних і навчальних досягнень учнів початкової школи. Київ: Педагогічна думка.
- Онопрієнко, О.В. (2020) Інструментарій оцінювання результатів компетентісно орієнтованого навчання молодших школярів: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРИНТ.
- Проскура, О.В. (1998) Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками: навчальний посібник. Київ: Освіта.
- Савченко, О.Я. (ред.). (1990) Підготовка студентів до роботи з учнями 6 річного віку: навчальний посібник. Вища школа, 132–133.
- Савченко, О.Я. (2009) Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання. Київ: Богданова А. М.
- Сухомлинський, О.В. (1977) Вибрані твори в 5т. Т. 3. Серце віддаю дітям. Київ: Радянська школа.
- Топузов, О. М. (2016) Компетентнісний підхід – стрижень наукових інновацій у навчанні. Освіта України, 32.
- Ушинський, К.Д. (1983) Людина як предмет виховання. Вибр. пед. тв. у 2т. Т. 1. Київ: Радянська школа.

References

- Bibik, N.M. (2018a) Ya doslidzhuju svit: pidruch. integr. kursu dlya 1 kl. zakl. zagal. sered. osvity` (u 2-x ch.): Ch. 1. Harkiv: Ranok. (in Ukrainian).
- Bibik, N.M. (2019) Ya doslidzhuju svit: pidruch. dlya 2 kl. zakl. zagal. sered. osvity` (u 2-x ch.): Ch. 1. Harkiv: Ranok. (in Ukrainian).
- Bibik, N.M., Pavlova, T.S. (2021) Orhanizatsiia navchannia v 4 klasi intehrovanoho kursu «Ja doslidzhuju svit». U Orhanizatsiia osvithnoho protsesu v pochatkovii shkoli: Metodychni rekomendatsii. Oriientovni kalendarno-tematychni plany. 4 klas. Kyiv: Pedahohichna dumka. 66–71. (in Ukrainian). <https://lib.iitta.gov.ua/731792/>
- Heizynh, Y. (1994) Dosvid vyznachennia ihrovoho elementa kultury. Kyiv: Osnovy. (in Ukrainian).
- Kremen, V.H. (red.). (2021) Entsyklopediia osvity. Kyiv: Yurinkom- Inter, 164–165. (in Ukrainian).
- Kostiuk, H.S. (1989) Navchalno-vykhovnyi protses i psykhychni rozvytkosobystosti. Kyiv: Radianska shkola. (in Ukrainian).
- Kudykina, N.V. (2004) Teoretychni zasady praktychnoho kerivnytstva ihrovoiudialnistiu molodshykh shkoliariv u pozauruchnomu navchalno-vykhovnomu protsesi: avtoref. dys.d.p.nauk. Kyiv: In-t pedahohiky APN Ukrainy. (in Ukrainian).
- Onopriienko, O.V., Petruk, O.M., Pavlova, T.S. (2023) Tekhnolohii otsiniuvannia osobystisnykh i navchalnykh dosiahnen uchniv pochatkovoї shkoly. Kyiv: Pedahohichna dumka. (in Ukrainian).
- Onopriyenko, O.V. (2020) Instrumentarij ocynuvannia rezul`tativ kompetentnisno oriyentovanogo navchannia molodshy`x shkolyariv: metody`chny`j posibny`k. Ky`yiv: KONVI PRINT. (in Ukrainian).
- Proskura, O.V. (1998) Psykholohichna pidhotovka vchytelia do roboty z pershoklasnykamy: navch. posibnyk. Kyiv: Osvita. (in Ukrainian).

- Savchenko, O. Ia. (red.). (1990) *Pidhotovka studentiv do roboty z uchniamy 6 richnoho viku.: navch. posibnyk. Vyscha shkola*, 132–133. (in Ukrainian).
- Savchenko, O. Ia. (2009) *Vykhovnyi potentsial pochatkovoï osvity: posibnyk dlia vchyteliv i metodystiv pochatkovoho navchannia*. Kyiv: Bohdanova A. M. (in Ukrainian).
- Sukhomlynskyi, O.V. (1977) *Vybrani tvory v 5t. T.3. Sertse viddaiu ditiam*. Kyiv: Radianska shkola. (in Ukrainian).
- Topuzov, O. (2016) *Kompetentnisny`j pidxid – stry`zhen` naukovy`x innovacij u navchanni. Osvita Ukrainy`*, 32. (in Ukrainian).
- Ushynskyi, K.D. (1983) *Liudyna yak predmet vykhovannia. Vybr. ped. tv. u 2t. T.1*. Kyiv: Radianska shkola. (in Ukrainian).

Nadiia Bibik, *Doctor of Sciences in Education, Professor, Chief Researcher at the Primary Education Department of the Institute of Pedagogy (National Academy of Educational Sciences of Ukraine), Kyiv, Ukraine.*

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

A GAME IN EDUCATION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN: VARIABILITY OF IMPLEMENTATION APPROACHES

Abstract. The state of the theory and practice of using a game in the education of primary schoolchildren is summarized; contradictory approaches regarding the expediency of its use in primary classes are characterized. It is determined the semantics of the original concepts: game, game activity; the function of the game, its structure and components are analyzed with specification of the content. A critical and reflexive analysis of developments in the field of pedagogy and psychology of a game allowed us to determine its essential characteristics as a natural form of a child's life, the need for self-expression and the acquisition of experience in voluntary behavior, its submission to certain rules and requirements. The objective requests of practice for rethinking the functions and possibilities of games of primary schoolchildren for the formation of a full-fledged educational activity in connection with the orientation of education on competence-based results are substantiated. The structure of game activity in education is outlined, the content of each of the components (such as motivational-objective, content, procedural-operational, control-evaluative, and resultative) is specified. The common qualifications of games are characterized: creative and according to the rules set. By subtypes, they are divided into role-playing, constructive-building, dramatization and theatricalization games, games with work elements. Types of games according to the rules are: didactic, mobile, cognitive, entertainment games. The variety of game tools provides wide opportunities for the teacher to choose the game that best suits the purpose of the lesson. A common way to activate students, especially at the initial stages of learning, are the situations of interest. For this purpose, riddles, elements of fairy tales, actions with favorite heroes are used. The conditions for the pedagogically organized use of a game in the educational process with the full implementation of its elements – educational tasks – have been revealed as follows: game plan, game start, game actions, game rules, summary. The content of each of the elements of a game is specified in a variety of possible methodological priorities of the teacher. Recommendations have been developed that ensure the effectiveness of using a game in the educational process: the game task must be consistent with the educational task and meet the goals of the lesson; the portion of game material should decrease as students master the elements of educational activity; to provide for the gradual complication of didactic tasks, the variability of game actions within the framework of one type of games, the creation of situations for the students to reveal volitional efforts, voluntary attention, and concentration.

Keywords: game, classification of games, primary school student, game activity, methodology of game organization, educational process.



Петро Мороз – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.
Коло наукових інтересів: методика навчання історії, питання підручникотворення з історії, теорія і методика дослідницького навчання історії.

✉ pmoroz@ukr.net

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-6776-9186>

Ірина Мороз –

науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: теорія та методика навчання історії, проблеми сучасної шкільної історичної освіти, питання підручникотворення з історії.

✉ imoroz1976@ukr.net

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-7076-1038>



УДК 372:37

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-193-204>

ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУЮВАННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВаних ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «ДОСЛІДЖУЄМО ІСТОРІЮ І СУСПІЛЬСТВО. 5–6 КЛАСИ»

Анотація. У статті розглядаються особливості конструювання та використання інтегрованих завдань на уроках інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство» для учнів 5–6 класів. Зазначається, що інтегроване завдання в контексті навчання інтегрованого курсу «Досліджуємо історію та суспільство. 5–6 класи» – це педагогічно сконструйована навчальна проблемна ситуація або завдання, що передбачає комплексне використання знань, умінь та навичок, здобутих під час вивчення різних предметів та особистісного досвіду з метою формування в учнів ключових компетентностей, системного типу мислення, цілісних та різнобічних уявлень про події, явища, процеси суспільного життя в різні історичні періоди.

Автори виокремлюють структурні компоненти інтегрованих завдань та наводять методичні вимоги до їх формулювання. Підкреслено необхідність розроблення системи інтегрованих завдань, яка враховуватиме вікові особливості учнів та їхні пізнавальні потреби. Зосереджено увагу на важливості поєднання різних форм навчання під час реалізації інтегрованих завдань, таких, як індивідуальна, парна, групова та колективна робота.

У статті розглянуто методичні особливості конструювання та використання інтегрованих завдань на уроках шкільного курсу «Досліджуємо історію і суспільство» на конкретних прикладах. Автори статті наголошують на важливості адаптації інтегрованих завдань до вікових особливостей дітей цифрового покоління. Зокрема окреслюється важливість використання інтерактивних методів навчання, візуальних матеріалів, цифрових технологій та ресурсів для кращого сприйняття та розуміння історичного та громадянознавчого матеріалу учнями.

Наведено алгоритм, який допомагає вчителям конструювати інтегровані завдання з курсу «Досліджуємо історію і суспільство». Зазначається, що подальші наукові пошуки мають розкрити питання визначення видів інтегрованих завдань та розроблення критеріїв їх оцінювання, оскільки такі завдання охоплюють декілька аспектів розвитку суспільства та часто містять матеріал предметів/курсів інших освітніх галузей.

Ключові слова: інтегровані завдання, системне мислення, методичні рекомендації, інтегрований курс «Досліджуємо історію і суспільство»

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. В умовах війни затребуваним є розвиток в учнів умінь комплексно розв'язувати проблеми, критично аналізувати інформацію, приймати рішення та ефективно діяти в непередбачуваних екстремальних ситуаціях, бути готовими змінювати прийняті рішення відповідно до реалій життя та застосовувати нові знання в критичних умовах. Формування цих умінь потребує пошуку ефективних шляхів і ресурсів підвищення якості освіти.

Традиційна предметноцентрична система навчання має як свої переваги, так і недоліки. Одним із головних недоліків цієї системи є відсутність взаємозв'язку між змістом різних предметів та освітніх галузей, що часом призводить до перевантаження навчальних програм і підручників, фрагментарності знань учнів та ускладнює перенесення цих знань з однієї галузі знань (предмета) в іншу.

В умовах інформаційного суспільства навчальні предмети не можуть вивчатися ізольовано один від одного та бути відірваними від реального життя. Сучасні технології дають змогу будь-які дані перетворити у цифровий формат і завдяки мережам миттєво зробити їх доступними всьому світу. Безперечно, що в таких умовах актуальним стає не насичення учнів інформацією, а формування в них системного мислення, умінь працювати з різноманітними видами джерел інформації, виділяти в масиві інформації основне (потрібне), розв'язувати складні проблеми та приймати зважені рішення. Усе це спонукає до змін в освіті та подолання нових викликів науковцями, вчителями та авторами підручників.

Одним із засобів формування системного мислення в учнів є інтегроване навчання, яке передбачає не лише взаємозв'язок між освітніми галузями та предметами, а насамперед ґрунтується на наукових ідеях, концепціях, що дають цілісне уявлення про історію, людину, світ та культуру. Освітня інтеграція робить межі між предметами умовними, сприяє формуванню в учнів цілісного образу світу, збільшує їхню мотивацію до навчання і розвиває дослідницький інтерес.

Інтегроване навчання дає змогу учням усвідомити значущість здобутих знань з кожного предмета для вирішення необхідних питань у ситуаціях сьогодення. Цей підхід до навчання робить процес цікавим і близьким до повсякденних життєвих умов. По суті освітня інтеграція – це інтеграція здобутих знань, умінь в реальне життя.

Перспективи розвитку інтегрованого навчання закріплені у «Державному стандарті базової середньої освіти» (далі – ДС), де зазначені не окремі предмети, а освітні галузі (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020). Це означає, що вперше за тривалий час нормативний документ орієнтує на інтеграцію змісту, на можливість гнучкої варіативної організації змісту.

У ДС метою громадянської та історичної освітньої галузі визначено «розвиток особистості учня через осмислення минулого, сучасного та зв'язків між ними, взаємодії між глобальними, загальноукраїнськими і локальними процесами; формування ідентичності громадянина України, його активної громадянської позиції на засадах демократії, патріотизму, поваги до прав і свобод

людини, визнання цінності верховенства права та нетерпимості до корупції». З метою досягнення поставлених результатів, співробітники відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України розробили модельну навчальну програму інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство» для 5–6 класів (Пометун та ін., 2021).

Формою реалізації інтегрованого навчання є інтегровані завдання. На думку психологів, завдання є «пусковим механізмом» освітньої діяльності та розвитку учнів. Розв'язуючи їх, учні стають активними учасниками навчання, розширюють свої знання, вдосконалюють уміння й навички, набувають вмінь працювати в команді, аналізувати та розв'язувати складні завдання. Такі завдання спонукають учнів до самостійного вивчення матеріалу, критичного мислення та творчого використання здобутих знань. Відповідно, розроблення методики конструювання та використання інтегрованих завдань з інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство. 5–6 класи» (далі – ІК ДІС) є актуальною проблемою і потребує науково-методичного забезпечення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, що розглядається у статті та означення аспектів загальної проблеми, яким присвячується стаття.

Ідея інтеграції в освіті є не новою і має свою історію. Як не дивно, але вона виникла одночасно з упровадженням предметоцентричного підходу, наслідком якого є порушення природного зв'язку, який об'єктивно існує між предметами та явищами реального світу. З ростом тенденцій до інтеграції в науці, виробництві та суспільних відносинах вирішення проблеми інтеграції в освіті набула особливої актуальності.

Для нашого дослідження особливу цінність становили праці, присвячені як загальним проблемам освітньої інтеграції (Т. Засєкіна, 2020; Клепко, 1998; Мариновська, 2014; Пушкарьова & Топузов, 2019), так і особливостям використання в освітньому процесі інтегрованих (міжпредметних) завдань (Громяк & Федчишин, 2019; Т. М. Засєкіна, 2021; Савченко, 2020).

Особливості реалізації інтегрованого підходу до навчання суспільствознавчих дисциплін у закладах загальної середньої освіти та використання пізнавальних завдань в освітньому процесі висвітлено у працях українських методистів (Арцишевська & Арцишевський, 2007; Баханов, 2007, Возна & Ремех, 2022; Малієнко, 2021; Пометун & Гупан, 2022). На думку науковців, інтегрований підхід передбачає не механічне поєднання двох або більше освітніх предметів, а взаємопроникнення, об'єднання елементів знань у єдине ціле на основі спільної ідеї.

Методика використання завдань в навчанні історії були предметом низки досліджень (Баханов, 2007, Власов, 2014; Десятов, 2010; Малієнко, 2021; Пометун & Гупан, 2022). На думку науковців, завдання відіграють провідну роль в освітньому процесі й мають формулюватися з урахуванням змістового, мотиваційного та процесуального аспектів навчання, сприяти розвитку не тільки репродуктивної, а й творчої діяльності та рефлексивних якостей учня.

Інтегровані завдання з історії та громадянської освіти не були предметом окремого дослідження і розглядалися в публікаціях у контексті створення інтегрованого курсу історії та громадянської освіти для 5–6 класів та формування в учнів інтегрованих цілісних уявлень і розуміння суспільного життя (Возна & Ремех, 2022; Малієнко, 2021; Пометун & Гупан, 2022), особливостей міжпредметних завдань, їх пізнавальних можливостей (Власов, 2014; Десятов, 2010).

Аналіз досліджень та публікацій дає змогу зробити висновок, що питання використання інтегрованих завдань на уроках ІК ДІС є нині недостатньо дослідженим. Усе вищевикладене спонукало нас звернутися до дослідження та висвітлення цієї проблеми.

Мета статті – розкрити сутність поняття «інтегроване завдання» та дослідити особливості конструювання та використання інтегрованих завдань у навчанні інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство», 5–6 класи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Упровадження інтегрованого навчання в освітню практику – це своєрідний виклик для освітян, адже вчителі, які його практикують, повинні мати широку обізнаність у різних освітніх галузях, а не обмежуватися лише предметом/курсом, який викладає. Інтегроване навчання вимагає

від вчителів зміни своєї ролі з посередника передачі знань до організатора навчання. А це спонукає їх викладати предмет/курс за новими методиками, шукати нові форми подання й активізації навчального матеріалу, налагоджуючи конструктивну взаємодію з учнями та створювати сприятливу освітню атмосферу.

Невід'ємним складником інтегрованого навчання є інтегровані завдання, оскільки вони є ключовим інструментом для досягнення освітніх результатів. Дослідження в галузі психології та педагогіки надають вагомі докази того, що якість завдань та навчальних ситуацій має прямий вплив на розвиток пізнавальних, емоційних та соціальних навичок учнів. Виконання цікавих та конкретних завдань ставить перед учнем чітку мету та мотивує до активної діяльності. Такі завдання спонукають до зосередженості, наполегливості та використання різних стратегій для досягнення освітнього результату. Відповідно впровадження інтегрованого навчання в освітній процес потребує спеціально розробленої системи інтегрованих завдань і ситуацій.

Утім, як засвідчує практика, саме організація освітнього процесу з розв'язання інтегрованих завдань найменше реалізована (Засекіна, 2021). Це підтверджують й результати проведеного нами анкетування. Аналіз відповідей на питання анкети засвідчив, що у реалізації інтегрованого підходу в освітній процес 70,3% опитаних учителів історії використовують на уроках інтегровані завдання. Водночас лише 17,5% педагогів зазначили, що учні охоче виконують завдання, для виконання яких необхідно застосовувати знання з інших предметів, 77,3% респондентів зазначили, що учні ставляться до таких завдань по-різному (залежно від рівня підготовки та вподобань), а 5,2% – вказали, що учні виконують такі завдання неохоче. Отже, проблема розроблення якісних і цікавих для учнів інтегрованих завдань з історії є досить актуальною (П. Мороз & І. Мороз, 2021).

Аналіз публікацій засвідчив, що в методиці відсутнє єдине тлумачення поняття «інтегроване завдання». Як зазначають М. Громяк та О. Федчишин, інтегроване завдання – це проблемна ситуація, яка охоплює різні сфери діяльності людини та потребує вміння використовувати набуті знання на практиці. На їхню думку, розв'язування такого типу завдань полягає у вирішенні реальної життєвої чи навчальної проблемної ситуації і передбачає практичне застосування набутих під час вивчення різних навчальних предметів знань, умінь та навичок. Дослідники звертають увагу, що інтегровані завдання мають враховувати вікові особливості учнів та бути особистісно ціннісними для них (Громяк & Федчишин, 2019, с. 167).

Інший підхід до визначення поняття «інтегроване завдання» пропонує Т. Засекіна. Дослідниця під терміном «інтегроване завдання» розуміє завдання, що має ознаки контекстного, комплексного, ситуаційного, практикоорієнтованого, компетентнісного. На її думку, усі перераховані у визначенні типи завдань мають ознаки інтегрованих, оскільки розв'язування їх потребує інтегрованих умінь, спрямоване на формування такої інтегрованої якості особистості, як компетентність, розвиває гнучкі й жорсткі навички (Засекіна, 2021, с. 304). Розв'язування інтегрованих завдань, як зазначає Т. Засекіна, забезпечує таку стійку залежність: широта пізнавальних інтересів – усвідомлене сприйняття проблеми як комплексної й особисто значущої – потреба у виявленні взаємозв'язків – творчий (креативний) підхід – вміння мислити системно (критично) – вміння застосовувати знання й вміння в комплексі – формування ключових компетентностей – науковий кругозір – інтелектуальний й емоційний розвиток особистості (Засекіна, 2021, с. 305).

Зазначимо, обидва підходи розглядають інтегровані завдання як засіб розвитку комплексних навичок учнів. Однак є певні відмінності між цими підходами у визначенні поняття інтегрованого завдання. Перший підхід (Громяк & Федчишин, 2019, с. 167) акцентує на практичному застосуванні набутих під час вивчення різних навчальних предметів знань, умінь та навичок, у реальних життєвих або навчальних ситуаціях. Водночас, другий підхід, запропонований Т. Засекіною (Засекіна, 2021, с. 305), ставить у центр уваги розвиток компетентностей та набутий інтегрованих умінь через розв'язування контекстних, комплексних, ситуаційних, практико-орієнтованих завдань.

Особливості конструювання та використання інтегрованих завдань на уроках ІК ДІС мають важливе значення для досягнення обов'язкових результатів навчання учнів. Згідно з ДС, інтеграція змістових блоків ґрунтується на вимогах до результатів навчання з історії та громадянської

освіти, які пов'язані з ключовими компетентностями та наскрізними вміннями (Пометун & Гупан, 2022).

Аналіз вимог до обов'язкових результатів навчання учнів (додаток 17 ДС) дав змогу авторам модельної навчальної програми визначити змістові блоки, навколо яких будуються інтегровані теми у програмі курсу. Ці блоки формують знаннєвий складник компетентностей учнів у галузі громадянської та історичної освіти. Операційний/діяльнісний складник формування компетентностей учнів у модельній навчальній програмі ІК ДІС базується на конкретних результатах навчання та орієнтирах для оцінювання згідно ДС. Цей складник визначає необхідні вміння та діяльності учнів для опанування міжпредметного змісту. У модельній навчальній програмі ДІС ці результати відображені для кожного розділу змісту (Пометун & Гупан, 2022).

На думку О. Пометун та Н. Гупана, система інтегрованих завдань з ІК ДІС є складним утворенням, що відповідає різноманітним завданням, а саме: 1) формує в учнів цілісні інтегровані різнобічні уявлення про досліджувані процеси і явища суспільного життя, як у минулому, так і сьогодні; 2) моделює поетапну пізнавальну діяльність учнів у відповідності до психологічних засад пізнання (актуалізація, сприйняття, осмислення/застосування, рефлексія); 3) активізує пізнавальну діяльність у різних формах: індивідуальній, груповій, фронтальній та залучає учнів до активностей різних видів: дискусій, обговорень, критичного читання, опрацювання джерел, розв'язання проблем, творчих завдань і проєктів, самооцінювання тощо; 4) дає змогу учням поступово поопераційно опанувати складні, зокрема наскрізні вміння: від засвоєння за зразком до вільного застосування у новій ситуації, наприклад життєвій (Пометун, & Гупан, 2022).

На основі узагальнення наукових розвідок ми дійшли до висновку, що під поняттям «інтегроване завдання» в контексті навчання ІК ДІС варто розуміти педагогічно сконструйовану навчальну проблемну ситуацію або завдання, що передбачає комплексне використання знань, умінь та навичок, здобутих під час вивчення різних предметів та особистісного досвіду з метою формування в учнів ключових компетентностей, системного типу мислення, цілісних та різнобічних уявлень про події, явища, процеси суспільного життя в різні історичні періоди.

На наш погляд, розв'язування інтегрованих завдань на уроках ІК ДІС має допомагати учням: 1) визначати, як події та явища, діяльність людини впливали/впливають на різні сфери суспільства (політику, економіку, культуру, соціальні відносини, освіту, науку, технології, повсякденність) в минулому і сьогодні; 2) робити аргументовані висновки про зв'язок минулого та сьогодення, визначати взаємовплив людини та довкілля в минулому і тепер; 3) розвивати комплексні навички, які передбачають критичне та системне мислення, комунікаційні навички, соціальну компетентність, творчість, навички самоорганізації; 4) формувати в учнів навички самостійного пізнання та виявляти зв'язок між вивченим матеріалом і повсякденним життям.

Ми виокремлюємо такі структурні компоненти інтегрованого завдання (у контексті навчання ІК ДІС): 1) передбачуваний спосіб діяльності учня (*доведіть, визначте, аргументуйте, порівняйте, охарактеризуйте тощо*); 2) формулювання умови завдання; 3) джерело/джерела інформації (текст підручника, уривок з писемного/усного джерела, візуальне джерело, статистичні дані, історичні реконструкції, історичні карти, інтернет-ресурси, фонди музеїв, інколи це можуть бути власні знання учня). Стосовно умови інтегрованого завдання, то вона може бути сформульована як у формі запитання/запитань, так і у формі навчальної/реальної проблеми, певної ситуації або сюжету, задля вирішення якої/якого необхідно застосувати інтегровані знання й вміння.

Основними методичними вимогами до формулювання інтегрованих завдань з ІК ДІС є: 1) відповідність модельній навчальній програмі та меті уроку (завдання мають стосуватися найважливіших понять та фактів, що засвоюються під час опанування навчальних тем та охоплювати, за можливості, різні види джерел інформації); 2) конкретність, логічність та лаконічність; 3) досяжність у виконанні учнями самостійно чи за допомогою/під керівництвом вчителя; 4) умова не має містити явного підказування; 5) кількість інтегрованих завдань на уроці та в підручнику має бути оптимальною – відповідно до віку, можливостей учнів та відведеного часу; 6) інтегровані завдання мають розробляти відповідно до вікових особливостей учнів, їх потреб

та можливостей; 7) система інтегрованих завдань має передбачати оптимальне поєднання різних форм навчання: індивідуальної, парної, групової та колективної.

Інтегровані завдання є важливою складовою уроку, оскільки вони допомагають учням опанувати інтегрований зміст навчання та розвивати ключові компетентності. Ці завдання можуть використовуватись на різних етапах уроку, таких як вступ, основна або підсумкова частина. Вони можуть мати різноманітні форми: завдання на актуалізацію життєвого досвіду та уявлення учнів про суспільне життя; аналіз історичних джерел, дослідницькі завдання, проекти, ігрові елементи, уявні екскурсії, презентації, есе, дебати, творчі завдання тощо.

У процесі розроблення інтегрованих завдань варто враховувати зміст і очікувані результати уроку. Це означає, що завдання повинні бути спрямовані на досягнення конкретних навчальних цілей та вимог модельної навчальної програми з ІК ДІС. У цьому контексті цікавий підхід пропонують О. Пометун та Н. Гулан, розкриваючи логіку створення системи інтегрованих завдань підручника через таблицю (Пометун & Гулан, 2022). Зазначимо, що такий підхід є досить зручним, тому, використовуючи його, ми подамо зразки створення інтегрованих завдань на прикладі уроку «Людина і суспільство». Зазначимо, що розроблялися вони відповідно до вимог модельної навчальної програми ІК ДІС (Пометун та ін., 2021)

Тема уроку	Людина і суспільство
Інтегрований зміст за програмою	Людина – неповторна особистість. Гідність людини. Людина серед людей. Суспільство. Людські спільноти та їх різноманітність. Самоідентифікація людини
Очікувані результати уроку (згідно програми)	<ul style="list-style-type: none"> • озповідає про унікальність і неповторність кожної людини, зв'язок людини і суспільства • пояснює, що таке гідність людини (з допомогою вчителя) • поводить з повагою до гідності інших осіб • описує та характеризує себе за належністю до різних спільнот пояснює, як людина своєю діяльністю впливає на різні спільноти
Приклади інтегрованих завдань	<ol style="list-style-type: none"> 1. Розгляньте фотографії. Чим схожі зображені на них люди, а чим відрізняються? У чому унікальність кожної людини? Чим ти відрізняєшся від інших? 2. Прочитайте вірш Надії Красоткіної і обговоріть в класі: Чому найбільшою цінністю для людини є життя? Як людина має ставитися до свого життя та життя інших людей? 3. Практична робота. Ознайомтеся з уривками із Загальної декларації прав людини та Конституції України. Яка основна ідея сформульована в цих уривках? Обговоріть в класі: чому визнання гідності кожної людини вважають основою свободи, справедливості та загального миру? 4. Обговоріть в класі. Проаналізуйте наведені нижче художні реконструкції. Зробіть припущення, яку роль відіграло суспільство в житті людини в давні часи. Яку роль воно відіграє в житті людини в сьогоденні? 5. До яких спільнот ти належиш? Як це впливає на твоє повсякденне життя та твій особистісний розвиток? Які права та обов'язки у тебе виникають в кожній із спільнот? Обґрунтуй свою відповідь.

Важливо, щоб кожен пункт інтегрованого змісту за програмою та очікуваний результат був представлений на уроці чи в підручнику інтегрованими завданнями, адже, як ми вже зазначили, саме завдання є тим «пусковим механізмом» пізнавальної діяльності учнів. Як видно з прикладів інтегрованих завдань, наведених в таблиці, вони передбачають роботу з різноманітними видами джерел інформації (уривки з документів, історичні реконструкції, фотографії), які з технічних причин не можуть бути представлені в таблиці. Зі сценарієм уроку та інтегрованими завданнями ви можете ознайомитися на сайті інтернет підтримки курсу «Досліджуємо історію і суспільство, 5 клас» за покликанням та QR-кодом.



<https://bit.ly/43lowzn>

Українським важливим аспектом конструювання інтегрованих завдань є їх адаптація до вікових особливостей учнів та врахування їхніх індивідуальних потреб і можливостей. Це дає змогу створювати цікаве та пізнавальне навчальне середовище, сприяє активній участі учнів в освітньому процесі та розвитку їх загальноосвітніх компетенцій.

Розробляючи систему інтегрованих завдань, варто враховувати особливості дітей цифрового покоління. Одна з їх особливостей – це вміння швидко опановувати нові технології та використовувати їх у повсякденному житті. Тому важливо використовувати інтерактивні технології та цифрові ресурси під час вивчення ІК ДІС. Учні можуть бути залучені до використання чи створення веб-сайтів, відеоматеріалів, віртуальних екскурсій, візуальних реконструкцій, мультимедійних додатків тощо, які допоможуть їм більш ефективно зрозуміти та сприйняти історичний та громадознавчий матеріал.

Розробляючи систему інтегрованих завдань, важливо передбачати оптимальне поєднання різних форм навчання: індивідуальної, групової та фронтальної. Водночас, варто використовувати методи інтерактивного навчання, які залучають дітей цифрового покоління до діалогу, дискусій та співпраці. Вони можуть бути заохочені до проведення досліджень, створення власних проєктів та презентацій, використання цифрових інструментів для виявлення та аналізу історичних фактів. Умова завдання може бути подана у вигляді цікавого сюжету, ситуації або проблеми, для вирішення якої необхідно застосувати інтегровані знання. Наприклад:

1. Самостійно або в групі підготуйте історичну візуальну реконструкцію (малюнок, макет, лепбук, віртуальну екскурсію, мультимедійну презентацію) на одну з тем «Мистецтво первісних людей», «Вірування первісних людей».

2. Працюємо в групі! Практична робота «Туристична агенція». Уявіть, що вам доручили провести рекламну кампанію з історичного туризму. Використовуючи текст та ілюстрації підручника, інші джерела інформації, підготуйте рекламну листівку чи мультимедійну презентацію (відеосюжет, візуальну реконструкцію) про одну з пам'яток України: замок, фортецю чи палац. У листівці чи презентації має міститися опис пам'ятки, щоб зацікавити якомога більше туристів її відвідати. Результати вашого дослідження представте однокласникам/однокласницям. Після завершення групової роботи обговоріть у загальному колі, що було важливим на цьому уроці. Що виявилось найцікавішим?

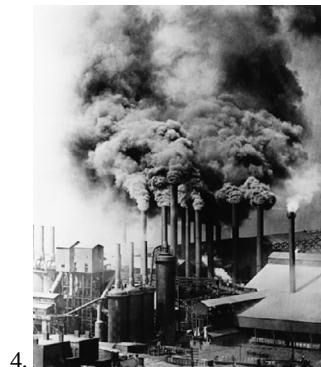
На нашу думку, умова інтегрованих завдань має формулюватися так, щоб вона викликала пізнавальну активність учня, спонукала до висунення припущень, аналізу чи порівняння історичних подій і явищ, виявлення спільних та відмінних рис, на встановлення причиново-наслідкових зв'язків різного характеру, на історичну реконструкцію та персоніфікацію, на доведення або спростування тверджень на основі конкретних фактів, на виявлення причин, наслідків та значення подій, на простеження синхронності чи послідовності однотипних історичних фактів, явищ та процесів в різних країнах та регіонах, на формулювання і аргументацію особистої думки на основі аналізу історичних джерел, на розвиток історичної емпатії та історичної уяви.

Використання у конструюванні інтегрованих завдань візуальних засобів, таких як фотографії, малюнки, історичні реконструкції, історичні карти, відео, графіки та інші візуальні матеріали, допомагає зробити навчальний матеріал більш доступним та зрозумілим для дітей, оскільки вони звикли до візуального способу сприйняття інформації у своєму повсякденному житті. Окрім того, візуалізація допомагає встановлювати зв'язки між минулим та сучасністю. Вона дає змогу дітям бачити візуальні особливості і деталі у способі життя, культурі, технологіях тощо, що допомагає їм краще розуміти історичний контекст та його вплив на сучасний світ. Водночас, використання візуальних матеріалів може підтримувати зв'язки з іншими шкільними курсами, наприклад, мистецтвом, географією чи технологіями. Наприклад (Мороз, П., Мороз, І., & Моцак, 2022):

1. Поведіть невеличке дослідження. Дізнайтеся від рідних (батьків, бабусь і дідусів, інших родичів), а також із доступних джерел (фотографії, відео тощо), як вони проводили дозвілля в дитинстві. Порівняйте їх дозвілля зі своїм. Що спільного, а що відмінного? Порівняйте ігри

на дозвіллі (її іграшки) в минулому і тепер. Підготуйте результати свого дослідження у вигляді розповіді чи презентації.

2. Обговоріть у класі! Розгляньте наведені нижче історичні реконструкції та фотографії. Які з них свідчать про гармонійне співіснування людини і природи в минулому і тепер, а які – про негативний вплив людини на довкілля? Свою відповідь обґрунтуйте.



1. Долина річки Ніл в стародавні часи (художня реконструкція). 2. Вирубка лісів.
3. Забруднення водойм. 4. Димові труби в Піттсбурзі, штат Пенсільванія, 1890-ті роки

3. Визначте, у чому полягає суть проблеми довкілля у вашій громаді? Запропонуйте одну або декілька ініціатив щодо збереження довкілля або підвищення енергоефективності в громаді/школі. Обговоріть з однокласниками, чому варто перебудувати власне життя на засадах сталого розвитку.

Найбільш ефективним і послідовним шляхом конструювання інтегрованих завдань є використання алгоритму роботи, який ми уклали на основі узагальнення результатів дослідження:

1. Визначте мету пізнавальної діяльності учнів та компетентності, які вони мають розвивати в процесі виконання завдання. З цією метою врахуйте інтегрований зміст та очікувані результати передбачених модельною навчальною програмою.

2. Сформулюйте умову завдання. Вона може бути представлена як у формі запитання/запитань, так і у формі навчальної/реальної проблеми, певної ситуації або сюжету, задля вирішення якої/якого необхідно застосувати інтегровані знання та вміння. Залучайте зміст інших предметів та курсів при формулюванні умов завдання. Встановлюйте міжпредметні зв'язки та допомагайте учням бачити ширший контекст подій та явищ минулого і сьогодення.

3. Враховуйте інтереси та потреби учнів при підборі теми та форми інтегрованого завдання. Спробуйте знайти зв'язок між історичним матеріалом та їх повсякденним життям або актуальними проблемами, що зацікавлять учнів.

4. Використовуйте різні методи організації роботи учнів, такі, як парна, групова або фронтальна робота, проектна діяльність, колективні дослідження. Це сприятиме співпраці, комунікації та обміну думками між учнями.

5. Підтримуйте розвиток критичного мислення учнів. Запропонуйте завдання, які вимагають оцінювання джерел, аналізу різних поглядів та аргументації власної думки на основі обґрунтованих фактів.

6. Створюйте можливості для активної участі учнів у процесі вирішення завдань. Залучайте їх до дослідницької та проектної діяльності, спонукаючи до аналізу, дискусій, дебатів та пошуку альтернативних рішень.

7. Забезпечуйте доступ до різноманітних джерел інформації та ресурсів. Рекомендуйте використовувати як традиційні джерела (книги, журнали, документи), так і сучасні технології (вебсайти, електронні бази даних, 3-D реконструкції тощо).

8. Враховуйте особливості дітей цифрового покоління. При конструюванні інтегрованих завдань використовуйте інтерактивні технології, цифрові ресурси візуальні матеріали (фотографії, малюнки, історичні реконструкції, історичні карти, відео, графіки тощо).

9. Звертайте увагу на розвиток навичок комунікації та презентаційних вмій. Організуйте обговорення та аргументацію ідей серед учнів. Створіть можливість для обміну думками та взаємного вивчення.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок в обраному напрямі.

Виклики сьогодення ставлять чимало питань перед науковцями та освітянами. Нині однією з провідних тенденцій розвитку загальної середньої освіти є перехід до інтеграції навчальних предметів як у межах однієї, так і кількох освітніх галузей. Освітня інтеграція стає ключовим фактором формування в учнів цілісного образу світу. На засадах інтегрованого навчання була розроблена модельна навчальна програма ІК ДІС (Пошетун та ін., 2021).

Важливим складником навчально-пізнавальної діяльності на уроках ІК ДІС є інтегровані завдання, оскільки вони є ефективним інструментом формування ключових компетентностей учнів, цілісних уявлень про історичний розвиток людства, багатогранність і різноманіття цивілізацій і держав у минулому й сьогоденні; розвитку системного мислення та підвищення мотивації навчання.

Узагальнення наукових розвідок дало змогу нам визначити поняття «інтегроване завдання» в контексті навчання ІК ДІС, як педагогічно сконструйовану навчальну проблемну ситуацію або завдання, що передбачає комплексне використання знань, умінь та навичок, здобутих під час вивчення різних предметів та особистісного досвіду з метою формування в учнів ключових компетентностей, системного типу мислення, цілісних та різнобічних уявлень про події, явища, процеси суспільного життя в різні історичні періоди.

У дослідженні ми виокремлюємо такі структурні компоненти інтегрованого завдання (у контексті навчання ІК ДІС): 1) передбачуваний спосіб діяльності учня; 2) формулювання умови завдання; 3) джерела/джерел інформації.

Важливим аспектом конструювання інтегрованих завдань є врахування вікових особливостей учнів та їхніх індивідуальних потреб і можливостей. Це дає змогу створювати цікаве та стимулююче навчальне середовище, що сприяє активній участі учнів в освітньому процесі та розвитку їх ключових компетентностей.

Розробляючи систему інтегрованих завдань, важливо враховувати особливості дітей цифрового покоління та передбачати оптимальне поєднання різних форм навчання: індивідуальної, групової та фронтальної. Водночас, варто використовувати методи інтерактивного навчання, які залучають учнів до діалогу, дискусій та співпраці.

Використання у конструюванні інтегрованих завдань візуальних засобів, таких як фотографії, малюнки, історичні реконструкції, історичні карти, відео, графіки та інші візуальні матеріали, допомагає зробити навчальний матеріал більш доступним та зрозумілим для дітей цифрового покоління.

Проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів проблеми конструювання та використання інтегрованих завдань на уроках предметів і курсів громадянської та історичної освітньої галузі. Подальших досліджень потребує визначення видів інтегрованих завдань та критеріїв оцінювання розв'язання інтегрованих завдань, оскільки вони зазвичай охоплюють різні сфери розвитку суспільства та можуть містити матеріал інших навчальних предметів і курсів, тому потребують комплексного аналізу з боку вчителя.

Використані джерела

- Арцишевська, М. Р., & Арцишевський, Р. (2007). Інтеграція змісту освіти: монографія. Луцьк: Вежа.
- Баханов, К. О. (2007). Теоретико-методичні засади трансформації сучасної шкільної історичної освіти [Неопубл. дис. д-ра пед. наук]. Інститут педагогіки НАПН України.
- Власов, В. С. (2014). Методика проведення практичних занять у 6 класі. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*, (9), 16–34.
- Возна, З., & Ремех, Т. (2022). Інтегровані курси з історії та громадянської освіти для 5 класу: теоретико-змістовий аналіз. *Український Педагогічний журнал*, (1), 40–52. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-40-52>
- Гром'як, М., & Федчишин, О. М. (2019). Інтегровані завдання як засіб формування ключових компетентностей учнів. У *Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії. Біології та природничих наук у контексті вимог Нової української школи*, 167–170.
- Державний стандарт базової середньої освіти, Постанова Кабінету міністрів України №898 (2020) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-p#n16>
- Десятов, Д. Л. (2010). Методика використання пізнавальних задач у навчанні історії середніх віків. Київ: Основа.
- Засекина, Т. (2020). Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика: монографія. Київ: Педагогічна думка.
- Засекина, Т. М. (2021). Дидактичні засади реалізації інтегративного підходу в шкільній природничій освіті [Неопубл. дис. д-ра пед. наук]. Полтавський нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка.
- Клепко, С. (1998). Інтегративна освіта і поліморфізм знання: монографія. Київ–Полтава–Харків: ПОІПОПП.
- Малієнко, Ю. (2021). Інтеграція як концепт сучасного підручникотворення. *Проблеми сучасного підручника*, (27), 123–131. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-123-131>
- Маринівська, О. (2014). Інтегроване навчання: технологічний аспект. *Рідна школа*, (4/5 (квітень–травень)), 32–36.
- Мороз, П. В., Мороз, І. В., & Моцак, С. І. (2022). Досліджуємо історію і суспільство. Інтегрований курс. Київ: Педагогічна думка.
- Мороз, П., & Мороз, І. (2018). Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі: методичний посібник. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ».
- Мороз, І. (2021). Сутність інтегративного підходу навчання історії. *Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи: збірник тез III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи»*, 135–138.
- Мороз, П. В. (2019). Всесвітня історія. Історія України (інтегрований курс): підруч. для 6-го кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: Педагогічна думка.
- Мороз, П. В., & Мороз, І. В. (2021). Інтегроване навчання історії в 5–9 класах: стан практики та перспективи. *Український педагогічний журнал*, (3), 66–77. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/226/179>
- Мороз, П., Мороз, І., & Власов, В. (2021). Історія України в джерелах. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ».
- Пометун, О., & Гупан, Н. (2022). Методологія створення інтегрованого курсу з історії та громадянської освіти для 5-го класу. *Проблеми сучасного підручника*, (28), 115–132. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-115-132>
- Пометун, О., Ремех, Т., Малієнко, Ю., & Мороз, П. (2021). *Модельна навчальна програма «Досліджуємо історію і суспільство. 5–6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9>

klas.NUSH-poetap.z.2022/Hromad.ta.istor.osv.hal/Doslidzhuyemo.istoriyu.susp.5-6-kl.intehr.kurs.Pometun.ta.in.14.07.pdf

Пушкарьова, Т. О., & Топузов, О. М. (2019). Інтегративно-діяльнісна педагогіка: монографія. Київ: Педагогічна думка.

Савченко, О. (2020). Система міжпредметних завдань на уроках літературного читання: методичний посібник. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРИНТ».

References

Arcy`shevs`ka, M. R., & Arcy`shevs`ky`j, R. (2007). Integraciya zmistu osvity` : monografiya. Lucz`k: Vezha. (in Ukrainian).

Baxanov, K. O. (2007). Teorety`ko-metody`chni zasady` transformaciyi suchasnoyi shkil`noyi istoriy`chnoyi osvity` [Neopubl. dy`s. d-ra ped. nauk]. Insty`tut pedagogiky` NAPN Ukrayiny`. (in Ukrainian).

Vlasov, V. S. (2014). Metody`ka provedennya prakty`chny`x zanyat` u 6 klasi. Istoriya i suspil`stvoznavstvo v shkolax Ukrayiny` : teoriya ta metody`ka navchannya, (9), 16–34. (in Ukrainian).

Vozna, Z., & Remex, T. (2022). Integrovani kursy` z istoriyi ta gromadyans`koyi osvity` dlya 5 klasu: teorety`ko-zmistovy`j analiz. Ukrayins`ky`j Pedagogichny`j zhurnal, (1), 40–52. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-40-52> (in Ukrainian).

Gromyak, M., & Fedchy`shy`n, O. M. (2019). Integrovani zavdannya yak zasib formuvannya klyuchovy`x kompetentnostej uchniv. U Pidgotovka majbutnix uchy`teliv fizy`ky`, ximiyi. Biologiyi ta pry`rodney`chy`x nauk u konteksti vy`mog Novoyi ukrayins`koyi shkoly`, 167–170. (in Ukrainian).

Derzhavny`j standart bazovoyi seredn`oyi osvity`, Postanova Kabinetu ministriv Ukrayiny` # 898 (2020) (Ukrayina). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-р#n16> (in Ukrainian).

Desyatov, D. L. (2010). Metody`ka vy`kory`stannya piznaval`ny`x zadach u navchanni istoriyi serednix vikiv. Ky`yiv: Osnova. (in Ukrainian).

Zasyekina, T. (2020). Integraciya v shkil`nij pry`rodney`chij osviti: teoriya i prakty`ka: monografiya. Ky`yiv: Pedagogichna dumka. (in Ukrainian).

Zasyekina, T. M. (2021). Dy`dakty`chni zasady` realizaciyi integraty`vnogo pidxodu v shkil`nij pry`rodney`chij osviti [Neopubl. dy`s. d-ra ped. nauk]. Poltavskiy` nac. ped. un-t im. V.G. Korolenka. (in Ukrainian).

Klepko, S. (1998). Integraty`vna osvita i polimorfizm znannya: monografiya. Ky`yiv–Poltava–Xarkiv: POIPOP. (in Ukrainian).

Maliyenko, Yu. (2021). Integraciya yak koncept suchasnogo pidruchny`kotovrennya. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka, (27), 123–131. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-123-131> (in Ukrainian).

Mary`novs`ka, O. (2014). Integrovane navchannya: texnologichny`j aspekt. Ridna shkola, (4/5 (kviten`–traven`)), 32–36. (in Ukrainian).

Moroz, P. V., Moroz, I. V., & Moczak, S. I. (2022). Doslidzhuyemo istoriyu i suspil`stvo. Integrovany`j kurs. Ky`yiv: Pedagogichna dumka. (in Ukrainian).

Moroz, P., & Moroz, I. (2018). Doslidny`cz`ka diyal`nist` uchniv u procesi navchannya vsesvitn`oyi istoriyi v osnovnij shkoli: metody`chny`j posibny`k. Ky`yiv: TOV «KONVI PRINT». (in Ukrainian).

Moroz, I. (2021). Cutnist` integraty`vnogo pidxodu navchannya istoriyi. Kompetentnisno oriyentovane navchannya: vy`kly`ky` ta perspekty`vy` : zbirny`k tez III Vseukrayins`koyi naukovoproakty`chnoyi internet-konferenciyi «Kompetentnisno oriyentovane navchannya: vy`kly`ky` ta perspekty`vy`», 135–138. (in Ukrainian).

Moroz, P. V. (2019). Vsesvitna istoriya. Istoriya Ukrayiny` (integrovany`j kurs): pidruch. dlya 6-go kl. zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity`. Ky`yiv: Pedagogichna dumka. (in Ukrainian).

Moroz, P. V., & Moroz, I. V. (2021). Integrovane navchannya istoriyi v 5–9 klasax: stan prakty`ky` ta perspekty`vy`. Ukrayins`ky`j pedagogichny`j zhurnal, (3), 66–77. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/226/179> (in Ukrainian).

Moroz, P., Moroz, I., & Vlasov, V. (2021). Istoriya Ukrayiny` v dzherelax. Ky`yiv: TOV «KONVI PRINT». (in Ukrainian).

Pometun, O., & Gupan, N. (2022). Metodologiya stvorennya integrovanoogo kursu z istoriyi ta gromadyans`koyi osvity` dlya 5-go klasu. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka, (28), 115–132. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-115-132> (in Ukrainian).

- Pometun, O., Remex, T., Maliyenko, Yu., & Moroz, P. (2021). Model`na navchal`na programa «Doslidzhuyemo istoriyu i suspil`stvo. 5–6 klasy` (integrovaný`j kurs)» dlya zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity`. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Hromad.ta.istor.osv.hal/Doslidzhuyemo.istoriyu.susp.5-6-kl.intehr.kurs.Pometun.ta.in.14.07.pdf> (in Ukrainian).
- Pushkar`ova, T. O., & Topuzov, O. M. (2019). Integraty`vno-diyal`nisna pedagogika: monografiya. Ky`yiv: Pedagogichna dumka. (in Ukrainian).
- Savchenko, O. (2020). Sy`stema mizhpredmetny`x zavdan` na urokax literaturnogo chy`tannya: metody`chny`j posibny`k. Ky`yiv: TOV «KONVI PRINT». (in Ukrainian).

Petro Moroz, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher at the Department of Social Science Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Research interests: history teaching methodology, questions of history textbooks, theory and methodology of history research teaching. Author and co-author of more than 90 scientific works, including textbooks and history manuals.

Iryna Moroz, Researcher at the Department of Social Studies of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Research interests: theory and methodology of history teaching, problems of modern school historical education, issues of history textbooks. Author and co-author of more than 30 scientific papers.

FEATURES OF INTEGRATED TASKS IMPLEMENTATION IN “EXPLORING HISTORY AND SOCIETY” INTEGRATED COURSE FOR GRADES 5–6

The article examines the peculiarities of designing and implementing integrated tasks in the “Exploring History and Society” integrated course for students in grades 5–6. It highlights that integrated tasks within the context of learning the integrated course “Exploring History and Society. Grades 5–6” are pedagogically constructed educational problem situations or assignments that involve the comprehensive use of knowledge, skills, and experiences acquired while studying various subjects and personal experiences. The main goal is to develop students’ key competencies, systemic thinking, and comprehensive understanding of events, phenomena, and societal processes throughout different historical periods.

The authors identify the structural components of integrated tasks and provide methodological requirements for their formulation. Emphasis is placed on the necessity of developing a system of integrated tasks that considers the students’ age-specific characteristics and cognitive needs. The article also focuses on the importance of combining various forms of teaching during the implementation of integrated tasks, such as individual, paired, group, and collective work.

Specific examples illustrate the methodological features of designing and using integrated tasks during school lessons of the course “Exploring History and Society.” The authors emphasize the significance of adapting integrated tasks to the age-specific characteristics of digital generation children. This includes the use of interactive teaching methods, visual materials, digital technologies, and resources to enhance students’ perception and understanding of historical and civic education materials.

The article presents an algorithm to assist teachers in designing integrated tasks for the course “Exploring History and Society.” Further research should focus on defining types of integrated tasks and developing criteria for their evaluation, as such tasks encompass several aspects of societal development and often incorporate materials from subjects/courses of other educational domains.

Keywords: integrated tasks, systemic thinking, methodological recommendations, integrated course “Exploring History and Society.”



Світлана Сковорцова – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувачка кафедри математики і методики її навчання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна.

Коло наукових інтересів: актуальні питання методики навчання математики в середній школі, проблеми наступності навчання, нормативна база освітніх процесів.

✉ scvo08@i.ua

id <https://orcid.org/0000-0003-4047-1301>



Катерина Недялкова – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики і методики її навчання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна.

Коло наукових інтересів: актуальні питання методики навчання математики в середній школі, проблеми підготовки школярів до НМТ (блок математики).

✉ Niedialkova.KV@pdp.u.edu.ua

id <https://orcid.org/0000-0003-1092-2116>

УДК: 37.016: 510 (045)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-205-214>

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ, РЕАЛІЗОВАНІ У ПІДРУЧНИКУ З МАТЕМАТИКИ ДЛЯ УЧНІВ 6 КЛАСІВ

(за підручником «Математика. 6 клас»

Світлани Сковорцової та Катерини Недялкової)

Анотація. У статті презентовано методичні підходи, реалізовані у підручнику з математики Світлани Сковорцової та Катерини Недялкової для учнів 6 класів закладів загальної середньої освіти. Підручник у двох частинах структуровано за розділами; зміст розділів розгортається через систему уроків, кожен із яких розкриває певну тему. У такий спосіб реалізовано авторську динаміку подання змісту через нарощування рівня складності, тобто відтворюється рух по спіралі. Розділи завершуються рубриками «Перевіряємо свої досягнення» – аналогом діагностичної роботи, і «Навчальний проєкт», на який відведено окремий урок. Автори розгортають зміст матеріалу з урахуванням психолого-педагогічних засад навчання математики, зважаючи на особливості дітей цифрового покоління, зокрема на кліповість їхнього мислення. Навчальний матеріал подається невеличкими порціями, нові змістові одиниці «вплетені» у зміст дослідницьких завдань, що забезпечує навчання через дослідження за відсутності теоретичних параграфів. Натомість теоретична інформація узагальнена та структурована у вигляді таблиць, пам'яток,

блок-схем. Тренувальні завдання диференційовано за трьома рівнями складності. Задачний матеріал, у поєднанні з теоретичним підґрунтям, забезпечують формування предметної математичної і ключових компетентностей, що своєю чергою реалізує інтегрований підхід. Проектне навчання втілюється через виконання школярами проектів різної тематики: «Поглиначи часу», «Волонтерська діяльність», «Подорож річками України», «Український борець», «Золотий перетин», «Подорож повітряним океаном», «Зелений одяг планети», «Світ професій і математика». Інновацією підручника є оновлені сюжети задач, у яких ураховано досягнення науки й техніки – сонячна та вітряна генерація електрики, електричні таксі, дрони, швидкісні потяги тощо. Також за рахунок сюжетів задач активно формується екологічна та культурна компетентність, підприємливість та фінансова грамотність. Отже, підручник створено на засадах Концепції Нової української школи.

Ключові слова: навчання через дослідження; інтегрований підхід; проектне навчання; ключові компетентності; підручник.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р), далі Концепція НУШ, та новий Державний стандарт базової середньої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898), далі ДС, вимагає оновлення методичних систем, реалізованих у підручниках математики, їх спрямованості на досягнення мети математичної освітньої галузі – розвиток особистості учня через формування в нього математичної компетентності у взаємозв'язку з іншими ключовими компетентностями. Очевидно, що автори навчально-методичних комплектів підходять до реалізації цієї мети по-різному. Зазначимо, що Концепція НУШ орієнтує авторів підручників на упровадження інтегрованого підходу на основі ключових компетентностей та проектного навчання. Отже, постає проблема врахування цих настанов у підручнику математики для 6 класу.

Аналіз останніх досліджень. Представлений підручник (Скворцова, Недялкова, 2023) є логічним продовженням лінійки підручників з математики для початкової школи С. Скворцової та О. Онопрієнко, а також підручника «Математика. 5 клас» С. Скворцової. У ньому розвинуто ідеї реалізації інтегрованого підходу через формування ключових компетентностей. Навчальний матеріал подається невеличкими порціями, нові змістові одиниці «вплетені» у зміст дослідницьких завдань, що забезпечує навчання через дослідження за відсутності теоретичних параграфів. Натомість теоретична інформація узагальнена та структурована у вигляді таблиць, пам'яток, блок-схем.

Дещо по-іншому реалізуються засади Концепції Нової української школи авторами інших методичних комплектів до навчання математики шестикласників. Так у доробку Н. Тарасенкової із співавторами «Математика. 6 клас» також продовжено ідеї, реалізовані в підручнику того ж авторського колективу для попереднього року навчання (Тарасенкова та ін., 2022). Ці підручники містять тексти параграфів, завдання чотирьох рівнів складності, що також спрямовані на формування математичної і ключових компетентностей; причому задачний матеріал розподілено за сюжетами: «задачі про Україну та світ», «задачі на фінансові розрахунки», «задачі про збереження здоров'я», «задачі про екологію», «задачі на рух та його безпеку». У цьому підручнику присутні цікаві рубрики: «Пригадайте головне», «Проявіть компетентність» та ін.

О. Істером також розроблено підручник «Математика. 6 клас», де продовжено реалізацію ідей щодо навчання математики за підручником для учнів 5 класу (Істер, 2022). Ці доробки містять тексти параграфів теоретичного спрямування, де виділено шрифтом формули, закони, що необхідно запам'ятати; завдання п'ятих рівнів складності (початкового, середнього, достатнього, високого, підвищеного), що також спрямовані на формування математичної і ключових компетентностей. У цьому підручнику є такі рубрики: «Для найдопитливіших», «Україна – це ми», «Життєва математика» та ін.

Формулювання цілей статті. Метою статті є презентація підходів до реалізації мети математичної освітньої галузі, визначеної ДС у підручнику з математики для 6 класу закладів загальної середньої освіти Світлани Скворцової та Катерини Недялкової.

Виклад основного матеріалу. Підручник (Скворцова, Недялкова, 2023) створено відповідно до Модельної навчальної програми Світлани Скворцової та Ніни Тарасенкової «Математика. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти (Скворцова, Тарасенкова, 2021). З огляду на це він містить шість розділів, які є традиційними для курсу математики 6 класу (рис. 1). Але особливістю підручника є наявність першого розділу, присвяченого узагальненню й систематизації вивченого в 5-му класі, на що відведено 20 уроків. Останній, шостий розділ передбачає узагальнення й систематизацію вивченого вже у 6-му класі.

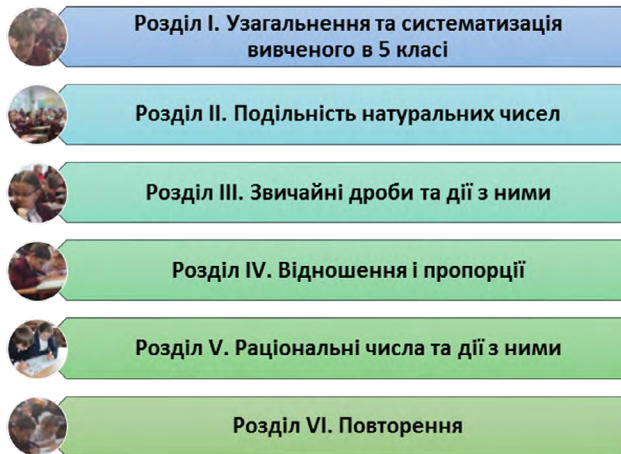


Рис. 1. Зміст навчання математики в 6-му класі

Зміст розділів розгортається через систему уроків, кожен із яких розкриває певну тему. У такий спосіб реалізовано авторську динаміку подання змісту через нарощування рівня складності, тобто відтворюється рух по спіралі. Розділи завершуються рубриками «Перевіримо свої досягнення» – аналогом діагностичної роботи, і «Навчальний проєкт», на який відведено окремий урок.

На форзацах структуровано представлено довідкову інформацію. Для зручності користування в підручнику є словничок та предметний покажчик. Із метою здійснення учнями самоконтролю наприкінці містяться відповіді до тренувальних вправ.

У підручнику реалізовано авторську методичну систему навчання математики, яка враховує засади Концепції Нової української школи і повною мірою відповідає Державному стандарту загальної базової освіти. Ця методична система базується на вікових особливостях учнів – представників цифрового покоління та побудована з урахуванням психолого-дидактичних засад навчання математики (рис. 2).

Методична система, реалізована в підручнику, враховує кліповість когнітивних процесів сучасних шестикласників, а саме: 1) учні не сприймають великі за обсягом тексти, матеріал сприймається ними фрагментарно; 2) діти мислять окремими думками, що логічно не пов'язані одна з одною, не намагаються систематизувати й узагальнити матеріал; у них з'являється така особливість мислення, як кліп – фрагментація; 3) в учнів спостерігається поверхове читання текстів – початок та кінець, а середина – по діагоналі; знижується здатність до аналізу тексту – виділення головного, виокремлення зв'язків між елементами змісту, вони не можуть осягнути зв'язок між фактами і поняттями, але створюється ілюзія їх пізнання і розуміння; 4) школярі мислять зоровими образами, асоціаціями різного роду; в них переважає зорове сприйняття інформації через її подання у вигляді схем, картинок, відеозображень; 5) наявність

будь-якої інформації в інтернеті створює ілюзію в школярів, що запам'ятовувати її немає необхідності; 6) кліпове мислення дозволяє людині запам'ятовувати великий обсяг інформації на основі зорових образів, не сприймаючи її зміст; 7) учні одночасно виконують кілька справ, не зосереджуючись на жодній з них – багатозадачність (Skvortsova, Symonenko, Nichugovska, Romanushyn, 2021).

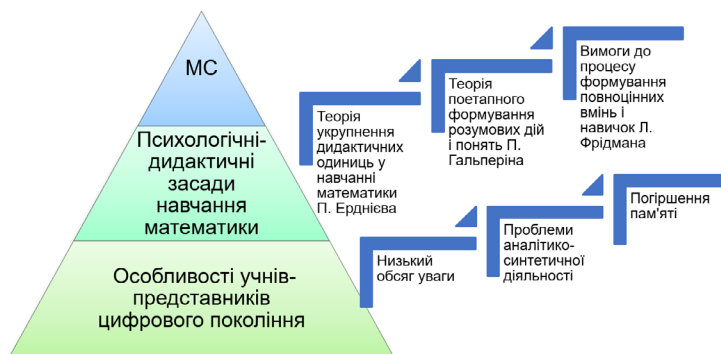


Рис. 2. Підгрунття методичної системи

Усе вище зазначене створює перешкоди для аналітико-синтетичної обробки змісту параграфу з метою його розуміння і запам'ятовування. Тому у підручнику немає текстів параграфів, а теоретичний матеріал подано структуровано – у вигляді опорних конспектів, блок-схем, пам'яток тощо.

Інновацією підручника є те, що до певних теоретичних узагальнень учні підводяться в результаті опанування системи навчальних завдань, розв'язування яких вимагає апгрейду відомого способу дії відповідно до змінених умов, через оцінювання пропозицій учнів – діючих осіб підручника. У такий спосіб досягається органічне поєднання доступності та науковості у викладенні навчального матеріалу.

Ще однією інновацією нашого доробку є оновлені сюжети задач, у яких ураховано досягнення науки й техніки – це і сонячна та вітряна генерація електрики, й електричні таксі, і дрони, і швидкісні потяги, і найсучасніші електросамокати тощо.

Особливо варто відзначити навчальні проекти, тематика яких безпосередньо пов'язана зі змістом розділу. Враховуючи складність матеріалу, навчальні проекти, подані на сторінках підручника, не лише містять структурні елементи, а й пропонують змістове наповнення рубрики «Як розв'язати проблему».

Отже, перевагами підручника є:

- авторська методична система навчання математики;
- використання опорних конспектів і схем;
- висвітлення невідомого на основі аналізу відомого, пропедевтичне підгрунття для вивчення алгебри й геометрії;
- органічне поєднання доступності та науковості у викладенні навчального матеріалу;
- приділення значної уваги проектній діяльності, впровадження ідеї навчання через дослідження;
- побудова сюжетних задач на основі новітніх технологій та наукових досягнень.

На відміну від існуючих, у представленому підручнику зміст навчання структуровано за темами уроків, причому теми уроків сформульовано відповідно до діяльності, що є домінуючою на конкретному уроці. Кожен урок розгортається через систему навчальних завдань. Логіку навчального пізнання відображено в рубриках: «Актуалізуємо знання і способи дії» – номери таких завдань подано на жовтій плашці; «Розв'язуємо проблемні ситуації» – на зеленій; «Узагальнюємо теоретичні відомості» – на рожевій, а «Виконуємо тренувальні вправи» – на фіолетовій (рис. 3).

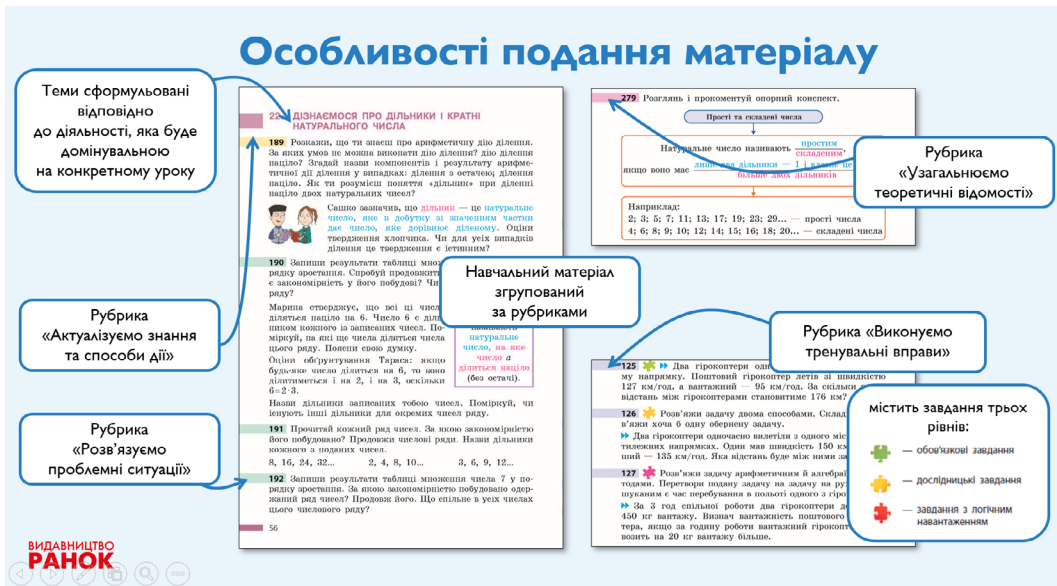


Рис. 3. Система навчальних завдань уроку (рубрики)

Варто зазначити, що завдання на жовтій, зеленій і рожевій плашках передбачають колективну роботу вчителя з класом, а завдання на фіолетовій плашці можуть бути запропоновані учням для самостійної роботи. Причому тренувальні вправи структуровано за трьома рівнями складності: обов'язкові завдання, позначені зеленим пазликом, дослідницькі – жовтим, а червоним пазликом позначено завдання з логічним навантаженням. Так учитель може диференціювати самостійну роботу учнів, а завдання з логічним навантаженням ще й запропонувати для групової роботи.

Сучасні учні – представники цифрового покоління – є візуалами, їм потрібно максимальне уяочнення навчальної інформації. У зв'язку із кліповістю когнітивних процесів у них спостерігається складність аналітико-синтетичної обробки інформації, як уже зазначалося, тому в нашому підручнику теоретичний матеріал подано в структурованому вигляді (рис. 4). Багато способів дії передбачають розгалуження, тому в цих випадках орієнтувальні основи подані у вигляді блок-схем. Якщо в орієнтувальній основі дії немає розгалужень, то її подано у вигляді пам'ятки. Також теоретичний зміст може бути поданий у вигляді опорного конспекту, який можна охопити одним поглядом, не витрачаючи багато зусиль органами чуття.

З метою залучення учнів до активної розумової діяльності в підручнику пропонуються обговорення способів розв'язування проблемної ситуації учнями – героями підручника. У такий спосіб ми відходимо від громіздких теоретичних текстів, які вимагають спеціальної роботи з їх аналізу. Отже, шестикласники під час розв'язування проблемної ситуації можуть або самостійно генерувати ідеї щодо способів її вирішення, або скористатися пропозиціями, наведеними в підручнику, і продовжити міркування персонажів.

Концепція Нової української школи спрямовує вчителя на реалізацію інтегрованого підходу на основі ключових компетентностей. Як було зазначено, на їх формування спрямовані навчальні проекти. Але в підручнику реалізовано й інший шлях досягнення мети математичної освітньої галузі – формування в учнів предметних і ключових компетентностей (рис. 5). Це можуть бути окремі уроки, зміст завдань яких відображає природу нашої планети та нашої країни, дбайливе ставлення до неї. У сюжетах задач підручника відображено культурну спадщину людства, досягнення науки і техніки. Є завдання, які вимагають пошуку інформації в мережі інтернет, роботу з алгоритмами тощо.

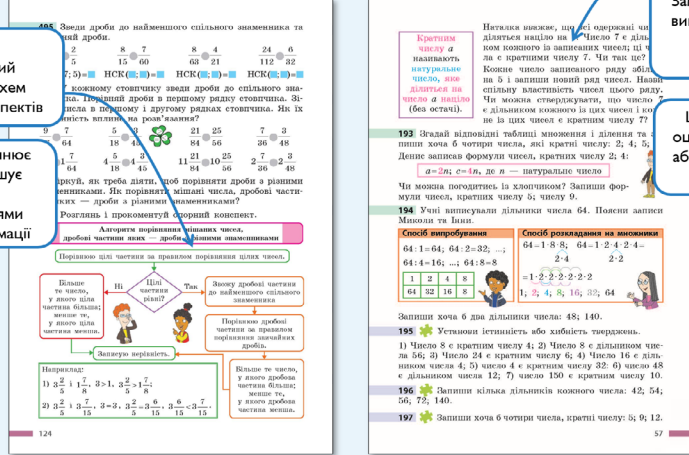
Особливості теоретичного подання матеріалу

Матеріал запропонований у вигляді блок-схем або опорних контекстів

Така форма унаочнює матеріал і полегшує сприймання й розуміння учнями навчальної інформації

Замість громіздких текстів використано обговорення героями підручника проблемної ситуації

Шестикласники мають оцінити, прокоментувати, або продовжити наведені міркування



186 Згадай дробі до збільшеного спільного знаменника та той дробі.

$\frac{2}{5} \quad \frac{8}{15} \quad \frac{7}{60} \quad \frac{8}{15} \quad \frac{4}{15} \quad \frac{24}{60}$
 $\frac{5}{15} \quad \frac{15}{60} \quad \frac{63}{21} \quad \frac{112}{32}$

3:15 = НСК(3; 15) = 15 НСК(6; 21) = 21 НСК(8; 32) = 32

Спільному знаменнику знає дробі до спільного знаменника. Прочитай дробі в першому ряду стовпчика. Змисла в першому і другому рядках стовпчика. Як їх можна записати на розв'язку?

$\frac{0}{64} \quad \frac{7}{64} \quad \frac{5}{64} \quad \frac{18}{64} \quad \frac{4}{16} \quad \frac{21}{64} \quad \frac{25}{64} \quad \frac{7}{32} \quad \frac{3}{64}$
 $\frac{1}{7} \quad \frac{4}{5} \quad \frac{16}{45} \quad \frac{11}{21} \quad \frac{10}{25} \quad \frac{2}{7} \quad \frac{2}{3}$
 $\frac{64}{84} \quad \frac{56}{84} \quad \frac{36}{84} \quad \frac{48}{84}$

Згадай, як треба діяти, щоб порівняти дробі з різними знаменниками. Як порівняти мішані числа, дробі частіше — дробі з різними знаменниками?

Розглянь і прокоментуй фрейм контексту.

Аналогічні порівняння мішаних чисел, дробі частіше ах — дробі з різними знаменниками

Порівняти цілі частини за правилом порівняння цілих частин.

Відповісти на питання: Чи більше чи менше, чи у якого ціла частина більше, чи у якого ціла частина менше?

Чи більше чи менше, чи у якого дробі частіше більше, чи у якого дробі частіше менше?

Порівняти дробі частіше за правилом порівняння мішаних дробі.

Відповісти на питання: Чи більше чи менше, чи у якого дробі частіше більше, чи у якого дробі частіше менше?

Задача вирішити.

Відповіді:
1) $\frac{3}{2} > \frac{1}{8}$, $\frac{3}{8} > 1$, $\frac{3}{2} > \frac{1}{8}$
2) $\frac{3}{2} > \frac{2}{5}$, $\frac{3}{8} > 3$, $\frac{2}{5} > \frac{6}{15}$, $\frac{6}{15} < \frac{7}{15}$

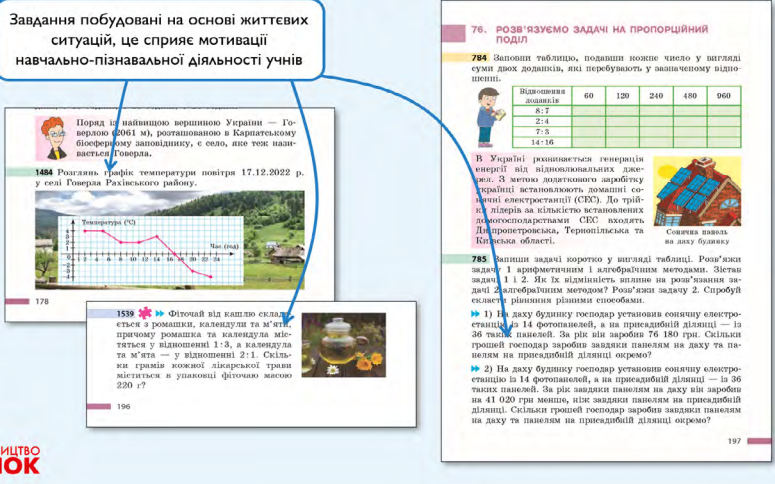
Рис. 4. Особливості представлення теоретичного змісту

Особливості подання задачного матеріалу

Завдання побудовані на основі життєвих ситуацій, це сприяє мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів

У підручнику реалізовано інтегрований підхід до навчання на основі ключових компетентностей

Сюжети задач пов'язують математичну галузь із іншими освітніми галузями



184 Розглянь графік температури повітря 17.12.2022 р. у селі Говорава Рахівського району.

178

1538 Фітоцвіт від кашпо склається з ромашки, календули та м'яти. При цьому ромашки та календула містяться у відношенні 1:3, а календула та м'ята — у відношенні 2:1. Скільки грамів кожної зі згаданих трав міститимуть у унікальній фітоцвітній масці 220 г?

196

76. розв'язуємо задачі на пропорційний поділ

784 Заповни таблицю, подивившись на вигляд суми двох доданків, які перебувають у зваженому відношенні.

Відоме число	60	120	240	480	960
2:4					
7:5					
14:16					

В Україні реконструюється генерація енергії від відновлювальних джерел. З метою делегованої роботи країні встановлюють домашні сонячні електростанції (СЕС). До трьох підприємств за кількістю встановлених домогосподарств СЕС входять Дніпропетровська, Тернопільська та Київська області.

785 Зв'язані задачі коротко у вигляді таблиці. Розв'язай задачі і арифметичним і алгебраїчним методами. Згадай задачі 1 і 2. Як їх відмінність впливає на розв'язання задачі? Алгебраїчним методом? Розв'язай задачу 2. Спробуй скласти різні інші ділянки способами.

1) На даху будинку господар устатковує сонячну електростанцію на 14 фотовольтаїв, а на присадибній ділянці — на 36 таких панелей. За рік він заробить 76 180 грн. Скільки грошей господар заробить завдяки панелям на даху та панелям на присадибній ділянці окремо?

2) На даху будинку господар устатковує сонячну електростанцію на 14 фотовольтаїв, а на присадибній ділянці — на 36 таких панелей. За рік завдяки панелям на даху він заробить на 41 020 грн менше, ніж завдяки панелям на присадибній ділянці. Скільки грошей господар заробить завдяки панелям на даху та панелям на присадибній ділянці окремо?

197

Рис. 5. Особливості подання задачного матеріалу

У такий спосіб формується здатність розпізнавати проблеми й ситуації, які можна розв'язати математичними методами, на що спрямовує вчителя математика Державний стандарт. Формування ключових компетентностей відбувається не лише за рахунок сюжетів і вимог математичних завдань, а й за рахунок спеціальної методики навчання, яка стимулює учнів генерувати нові ідеї, стратегії, оцінювати судження й обґрунтувати власні думки, що вимагає не лише використання математичної термінології, а й вільного володіння українською мовою.

З метою відображення в сюжетах задач досягнень науки і техніки об'єктами задач є вітряні генератори й сонячні електростанції, безпілотні електромобілі, дрони тощо, використання яких сприяє збереженню екології нашої планети (рис. 6). Також на сюжетах математичних задач в учнів формується підприємливість і фінансова грамотність, громадянські й соціальні компетентності. Через сюжети математичних задач учні дізнаються про видатних митців і культурну спадщину людства.

Особливості подання задачного матеріалу

Формування громадянських та соціальних компетентностей

Вид електростанції	Встановлена потужність (МВт)	Встановлена потужність, частка від ВВП (%)	Генерация електростанції (млн кВт·год)	Генерация електростанції, частка від ВВП (%)
ВЕС	304,77	18,6*	1181,077	42*
СЕС	158,276	0,5*	110,164	39*

Формування компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій

Сюжети задач як засіб формування ключових компетентностей

Формування компетентності підприємливості й фінансової грамотності

Формування культурної компетентності

Формування екологічної компетентності

Рис. 6. Завдання, спрямовані на формування ключових компетентностей

Особливості подання матеріалу

Виконання навчальних проєктів забезпечує навчання через дослідження

Тематику навчальних проєктів відображають проблеми й реалії сьогодення, сприяють громадянському вихованню шестикласників

Завдання для самоперевірки можуть виконуватися учнями як на уроку, так і в позаурочний час як підготовка до діагностичної роботи

Рис. 6. Проєктне навчання.

Рис. 7. Завдання на формування навичок самооцінювання.

Система навчальних завдань кожного уроку передбачає навчальне дослідження, яке вимагає зіставлення відомої учням умови із дещо зміненою і визначення впливу відмінності на спосіб міркування. Але це не єдиний варіант реалізації дослідницького методу в навчанні. У цьому особлива роль належить навчальним проєктам, які повною мірою реалізують навчання через дослідження (рис. 6). Тематика проєктів доволі різноманітна: «Поглиначи часу», «Волонтерська діяльність», «Подорож річками України», «Український борщ», «Золотий перетин», «Подорож повітряним океаном», «Зелений одяг планети», «Світ професій і математика».

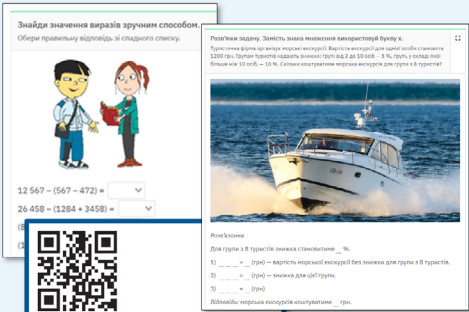
Наприкінці розділу, як орієнтир для підготовки до діагностичної роботи, подано рубрику «Перевіряємо свої досягнення», яка сприяє формуванню в учнів навичок самооцінювання (рис. 7).

Відмінною рисою підручника є ще й наявність електронного додатка, який містить довідковий матеріал у вигляді пам'яток, завдання на відпрацювання навичок усної лічби, інтерактивні вправи, тести, відеоматеріали та 3д моделі. Також електронний додаток містить матеріали для полегшення виконання проєктів (рис. 8).

Отже, до складу навчально-методичного комплексу входить підручник у двох частинах, електронний додаток, збірник задач та методична підтримка у вигляді відео коментарів до кожного уроку.

Складові електронного додатка

- Пам'ятки для актуалізації знань
- Завдання для відпрацювання навичок усного рахування
- Інтерактивні завдання різних форм (завдання для опрацювання проблемних ситуацій, тренувальні вправи)
- Тести для тематичного оцінювання
- Відеоматеріали для мотивації навчальної діяльності, навчальні відеоматеріали, 3d-моделі
- Матеріали для проєктної діяльності



Електронний інтерактивний додаток до підручника

ВИДАВНИЦТВО РАНОК

Рис. 8. Складники електронного додатку

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. Підручник, створений на засадах Концепції НУШ, урахує особливості та потреби сучасних учнів – представників цифрового покоління. Виходячи з того, що підручник структуровано за темами уроків, учителю не потрібно самостійно добирати навчальний матеріал до кожного уроку, розробляти завдання на актуалізацію опорних знань та способів дії, а також завдання, засобом яких створюється й розв'язується проблемна ситуація; створювати алгоритми способів міркування, розробляти методику роботи над завданнями, урахуваючи психологічні вимоги до формування вмінь і навичок учнів. Фактично, кожен запропонований урок – це готовий конспект для вчителя. Окрім того, реалізація інтегрованого підходу на основі ключових компетентностей вимагає від учителя великих витрат часу із добору матеріалу. А це вже передбачено поданими в підручнику як окремими завданнями, так і системою завдань певного уроку. Отже, у представленому підручнику враховано потреби як учнів, так і вчителя.

Авторами підручника реалізовано логіку подання навчального матеріалу невеликими порціями, рухаючись по спіралі, забезпечуючи системність, цілісність. За рахунок інноваційного способу розгортання змісту навчання підручник доступний для самостійного навчання учнів, а наявність електронного додатка забезпечує можливість його застосування в умовах змішаного та дистанційного навчання. І, найголовніше, у підручнику реалізовано навчання через дослідження, на що орієнтує Концепція Нової української школи.

Використані джерела

- Істер, О. (2022). Математика: підруч. для 5 кл. закладів загал. серед. освіти. Київ, Генеза.
- Скворцова, С. О., Недялкова, К. В. (2023). Математика: підручн. для 6 класу закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.). Харків, Ранок.
- Скворцова, С. О., Тарасенкова, Н. А. (2021). Математика перший цикл, 5–6 рік навчання. Модельна програма. Харків, Ранок.
- Тарасенкова, Н. А., Богатирьова, І. М., Коломієць, О. М., Сердюк, З. О., Рудницька, Ю. В. (2022). Математика: підруч. для 5 кл. закладів загал. серед. освіти. Київ, Оріон.
- Skvortsova S., Symonenko T., Nichugovska L., Romanyshyn R. (2021). Clip thinking of modern pupils / students: observations of teachers of Ukraine, ICERI2021 Proceedings, pp. 2223–2230. doi: 10.21125/iceri.2021.0562

References

- Ister, O. (2022). Matematyka: pidruch. dlia 5 kl. zakladiv zahal. sered. osvity. Kyiv, Heneza. (in Ukrainian).
- Skvortsova, S. O., Niedialkova, K. V. (2023). Matematyka: pidruchn. dlia 6 klasu zakl. zahal. sered. osvity (u 2-kh ch.). Kharkiv, Ranok. (in Ukrainian).
- Skvortsova, S. O., Tarasenkova, N. A. (2021). Matematyka pershyi tsykl, 5–6 rik navchannia. Modelna prohrama. Kharkiv, Ranok. (in Ukrainian).
- Tarasenkova, N. A., Bohatyrova, I. M., Kolomiets, O. M., Serdiuk, Z. O., Rudnytska, Yu. V. (2022). Matematyka: pidruch. dlia 5 kl. zakladiv zahal. sered. osvity. Kyiv, Orion. (in Ukrainian).
- Skvortsova S., Symonenko T., Nichugovska L., Romanyshyn R. (2021). Clip thinking of modern pupils / students: observations of teachers of Ukraine, ICERI2021 Proceedings, pp. 2223–2230. doi: 10.21125/iceri.2021.0562 (in English).

Svitlana Skvortsova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the NAES of Ukraine, Head of the Department of Mathematics and Methods of its Teaching of the State institution “Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky”, Odesa, Ukraine.

Research interests: topical issues of mathematics teaching methods in high school, problems of continuity of education, regulatory framework of educational processes.

Kateryna Niedialkova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematics and Methods of its Teaching of the State institution “Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky”, Odesa, Ukraine.

Research interests: topical issues of mathematics teaching methods in high school, problems of preparing schoolchildren for NMT (mathematics unit).

METHODOLOGICAL APPROACHES IMPLEMENTED IN THE MATHEMATICS TEXTBOOK FOR 6TH GRADE STUDENTS (According to the textbook “Mathematics. 6th grade” Svitlana Skvortsova and Kateryna Niedialkova)

Abstract. The article presents the methodological approaches implemented in the mathematics textbook of S. Skvortsova and K. Niedialkova for 6th grade students of general secondary education in-

stitutions. The two-part textbook is structured by chapters; the content of the chapters unfolds through a system of lessons, each of which reveals a certain topic. In this way, the author's dynamic of content presentation is realized through increasing the level of complexity, i.e., the spiral movement is reproduced. The sections end with the rubrics "Checking our achievements" – an analogue of diagnostic work, and "Educational project". The authors develop the content of the material taking into account the psychological and pedagogical principles of teaching mathematics, taking into account the peculiarities of children of the digital generation, in particular, the clip-like nature of their thinking. Educational material is presented in small portions, new content units are "woven" into the content of research tasks, which ensures learning through research in the absence of theoretical paragraphs. Instead, theoretical information is summarized and structured in the form of tables, notes, block diagrams. Training tasks are differentiated by three levels of difficulty. The task material, in combination with the theoretical background, provides the formation of subject mathematical and key competencies, which in turn implements an integrated approach. Project-based learning is realized through the completion by schoolchildren of projects on various topics: "Time Absorbers", "Volunteer Activity", "Journey along the Rivers of Ukraine", "Ukrainian Borscht". The innovation of the textbook is the updated plots of problems, which take into account the achievements of science and technology. Environmental and cultural competence, financial literacy are also actively formed due to the plots of the tasks. So, the textbook was created on the basis of the Concept of the New Ukrainian School.

Keywords: learning through research; integrated approach; project training; key competencies; textbook.



Ксенія Гавриленко – старший викладач кафедри медбіології, паразитології та генетики, Запорізький державний медико-фармацевтичний університет, м. Запоріжжя, Україна.

Коло наукових інтересів: теорія і методика навчання біології, біологічна освіта, аеробіологія.

✉ gavrilenko2525@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-3883-9069>

Олександр Приходько –

доктор біологічних наук, доцент, завідувач кафедри медбіології, паразитології та генетики, Запорізький державний медико-фармацевтичний університет, м. Запоріжжя, Україна.

Коло наукових інтересів: теорія і методика навчання біології, біологічна освіта, аеробіологія.

✉ alexbor.336855@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-1974-8188>



Олександра Шеметенко – асистент кафедри медбіології, паразитології та генетики, Запорізький державний медико-фармацевтичний університет м. Запоріжжя, Україна.

Коло наукових інтересів: теорія і методика навчання біології, біологічна освіта.

✉ alexandraandreeva8@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0001-6084-537X>



УДК 378.147.091.33:159.955.2–028.22:[57:61]

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-215-222>

ЗАСТОСУВАННЯ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ ЯК ЗАСОБУ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ТА КАТЕГОРИЗАЦІЇ ПОНЯТЬ НА ЗАНЯТТЯХ МЕДИЧНОЇ БІОЛОГІЇ

Анотація. У статті описано особливості використання ментальних карт як засобу візуалізації та категоризації інформації у закладі вищої медичної освіти на заняттях медичної біології. Наведено аналіз останніх досліджень та публікацій щодо застосування ментальних карт у за-

кладах освіти на різних рівнях, включаючи дошкільну, початкову, середню та вищу освіту. Авторами обґрунтовано основні переваги застосування ментальних карт на заняттях з природничих дисциплін, зокрема, медичної біології та запропоновано варіанти застосування ментальних карт у професійній діяльності викладача. Наведені деякі платформи та сервіси, які використовуються для створення інтелектуальних карт онлайн. На прикладі конкретних тем показаний алгоритм розробки ментальних карт та особливості їх використання на практичних та лекційних заняттях і при підготовці студентів до інтегрованого тестового іспиту КРОК, а також обґрунтовано доцільність використання інтерактивної дошки Miro для проведення занять. Встановлено, що застосування ментальних карт на заняттях медичної біології є сьогодні актуальним, оскільки цей метод дає можливість візуалізувати та систематизувати складну інформацію про біологічні процеси і встановити зв'язки між попередніми та майбутніми темами, що дозволяє студентам засвоїти великі об'єми інформації та засвоїти її цілком, а не фрагментарно.

Ключові слова: візуалізація; ментальні карти; майндмепінг; метод ключових слів

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Медична біологія є необхідною складовою академічного процесу у закладах вищої медичної освіти та відіграє важливу роль у формуванні професійних компетентностей студентів, розвитку клінічного мислення та розумінні причинно-наслідкових зв'язків. Вона надає базові теоретичні знання і створює основу для подальшого поглиблення та розширення знань, зокрема на клінічних кафедрах.

Програма навчальної дисципліни містить основні розділи молекулярної та клітинної біології, генетики людини та медичної паразитології, даючи студентам можливість вивчити основні концепції, принципи та теорії, пов'язані з біологічними процесами, які відбуваються в організмі людини. Ці знання є основою для розуміння причин виникнення захворювань, діагностики, лікування та профілактики (Дубінін та ін., 2006; Пішак та ін., 2006; Абуватфа та ін., 2019).

Оскільки медична біологія розглядає життя на різних рівнях організації, студент має засвоїти чималий обсяг інформації. До того ж, часто, вже вивчені поняття та процеси можуть згадуватися у наступних темах та розділах або на їх основі можуть бути пояснені більш складні явища та механізми. З огляду на вище наведене актуальним лишається пошук інструментів систематизації та структуризування інформації, які б могли зменшити інформаційне навантаження та одночасно допомогти студенту легко і на тривалий час засвоїти пройдений матеріал.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми дослідження. Візуалізація – це створення та представлення текстової інформації у вигляді графічного образу, що робить її зручнішою для аналізу та осмислення. Візуальне оформлення допомагає структуризувати інформацію задля швидшого та ефективнішого її запам'ятовування. Сучасними формами візуалізації можуть бути опорні конспекти, фрейми, блок-схеми, ментальні карти, стрічки часу, хмари тегів тощо. На нашу думку, найзручнішим і найбільш ефективним інструментом для візуалізації даних слугують саме ментальні карти. Ментальні карти застосовуються в закладах освіти на різних рівнях, включаючи дошкільну, початкову, середню та вищу освіту. Методику майндмепінгу у роботі вихователів закладів дошкільної освіти висвітлюють І. Кіндрат (Кіндрат, 2012), Н. Гавриш (Гавриш, 2013), Х. Барна (Барна, 2016). У роботах Н. Руденко, Н. Васильківської описано використання інтелектуальних карт учителями початкової школи (Руденко, 2020; Васильківська, 2022). Питання застосування ментальних карт у навчальному процесі закладів середньої освіти відображені у роботах Т. Полонської, Л. Паніної, Є. Гриценко, В. Машкіної (Полонська, 2022; Паніна, 2020; Гриценко, 2023; Машкіна, 2012). Про можливість використання інтелектуальних карт у освітньому процесі закладів вищої освіти описано в роботах О. Трофімчук та І. Хлупянець (Трофімчук, Халуп'янець, 2020), О. Романовської (Романовська, 2019), Т. Колтунович та О. Поліщук (Колтунович, Поліщук, 2019). О. Трофімчук та І. Хлупянець запропонували декілька сценаріїв застосування ментальних карт у роботі зі студентами, зокрема під час подання нового матеріалу та під час перевірки знань. Дослідження, проведене О. Романовською зі студентами-магістрами, показало ефективність застосування ментальних карт.

Зазначається, що група студентів, яка навчалась із застосуванням методики майндмепінгу підвищила свою успішність на 0,8 бала у порівнянні із групою, яка навчалась за традиційними методами та підвищила свою успішність на 0,3 бала. Т. Колтунович та О. Поліщук розглядають використання ментальних карт із точки зору сучасного студента із кліповим мисленням. У роботі наведено варіанти застосування ментальних карт у навчальній діяльності студентів та у роботі викладача.

Досвід методу майндмепінгу у сфері медичної освіти репрезентовано в роботі М. Цуркан та С. Абуватфа (Цуркан та ін., 2021; Абуватфа та ін., 2019), зокрема показано використання інформаційно-комунікаційних технологій іноземними студентами-медиками при вивченні української мови. Доволі детально висвітлено застосування презентацій Power Point і ментальних карт, які викладач може використовувати на практичних заняттях та з метою організації самостійної роботи студентів. Останні надзвичайно ефективно застосовувати для опанування медичної термінології. Автори зазначають: інтелектуальні карти дозволяють організувати думки, розвивають творче мислення та узагальнюють знання про медичну терміносистему. У роботі з іноземними студентами-медиками, пропонують застосування ментальних карт під час індивідуального опрацювання навчального матеріалу із підручників та додаткової літератури. Так студенти можуть самостійно визначити ключові поняття теми, пов'язані з ними явища та об'єднати все у єдину систему.

Маємо зазначити, що незважаючи на наявність великої кількості публікацій, це питання має продовжувати досліджуватись, адже застосування майндмепінгу в закладах вищої медичної освіти, зокрема при вивченні природничих дисциплін висвітлене почасти, хоча може значно спростити роботу викладачу та допомогти студентам засвоїти великі об'єми інформації.

Мета статті: проаналізувати переваги використання ментальних карт на заняттях з медичної біології; дослідити сервіси для їх створення; ознайомитись із основними принципами створення ментальних карт на прикладі конкретних тем.

Виклад основного матеріалу. Ментальні карти також відомі як поняттєві карти або концептуальні карти та є візуальними зображеннями, що допомагають у вивченні та організації інформації. Вони використовуються для відображення зв'язків між різними поняттями або ідеями, структурування інформації і полегшення її запам'ятовування.

У вивченні медичної біології ментальні карти можуть бути корисним інструментом для організації складних концепцій, теорій та зв'язків між ними. Завдяки ментальним картам студенти можуть візуалізувати структуру та логіку предмету, що полегшує його розуміння.

Використання ментальних карт у вивченні медичної біології та інших природничих наук має певні переваги:

- систематизація та структурування великої кількості інформації, та розміщення її у логічному порядку, що дозволяє зорієнтуватися в матеріалі та зрозуміти зв'язки між різними поняттями;
- створення асоціацій та конкретизація поняття задля кращого їх запам'ятовування;
- стимулювання креативного та асоціативного мислення, що дає змогу студентам розглядати поняття з різних ракурсів та знаходити нові зв'язки між ними;
- полегшення вивчення складних концепцій, завдяки чому студенти легше розуміють складні концепції та теорії медичної біології, розкриваючи їх поетапно і показуючи їх зв'язки з іншими поняттями;
- зручний засіб для повторення матеріалу та підготовки до іспитів.

Отже, така техніка сприяє глибокому розумінню понять, перетворенню інформації на чіткі знання, а також допомагає візуалізувати взаємозв'язки та відношення між ними. Вона також допомагає зрозуміти складні концепції, чітко формулювати міркування, виявляти та виправляти помилки у своїх роздумах. Усі ці особливості роблять техніку ментальних карт ефективним інструментом для вивчення об'ємних тем (Поліщук, Іщенко, 2022).

Існує кілька сервісів, які дають можливість створювати та працювати з ментальними картами онлайн, а саме: MindMester, XMind, Coogole, Mindomo, BubbleUs, Loopy, WiseMapping, Mind42, iMindM (Романовська, 2019), кросплатформний сервіс Canva та інтерактивна дошка Miro.

Для оформлення інтелектуальних карт необхідно дотримуватись певного алгоритму: визначити центральну тему чи поняття, яке є головною ідеєю; додати гілки, які будуть представляти ідеї та поняття пов'язані з центральною темою; додати підгілки, які розкриють додаткові деталі, приклади, поняття, асоціації; для більшої візуалізації слід також використати кольори і символи, графічні зображення та малюнки (Позднякова, 2018).

Викладач може використовувати ментальну карту для:

- підготовки лекції, планування її структури та визначення ключової інформації та концепції
- для пояснення нової теми, щоб охопити весь матеріал, зв'язати дану тему з попередніми для актуалізації опорних знань та показати подальший зв'язок із наступними темами
- групової роботи із студентами, для відображення ідей і думок студентів під час дискусії чи розробки групових проєктів
- для перевірки розуміння студентами певних тем чи понять
- для відстеження прогресу студентів у вивченні предмету
- для підготовки студентів до інтегрованого тестового іспиту КРОК

На нашу думку, найбільш практичним сервісом для побудови інтелектуальних карт та для зручного викладу матеріалу на практичних та лекційних заняттях є Miro. Цей сервіс ми обрали через можливість створювати нескінченні інтерактивні дошки, наявність різноманітного інструментарію та підтримку різних форматів файлів, які можна додавати. Отже, на дошці ми можемо розмістити додаткову візуальну інформацію у вигляді відео-роликів, малюнків, схем, таблиць, графіків, PDF-даних тощо.

Розглянемо створення ментальної карти на прикладі конкретної теми для студентів спеціальності 222 «Медицина». На рис. 1 представлена створена за допомогою інтерактивної дошки Miro частина ментальної карти, яку ми використовуємо на практичних заняттях.

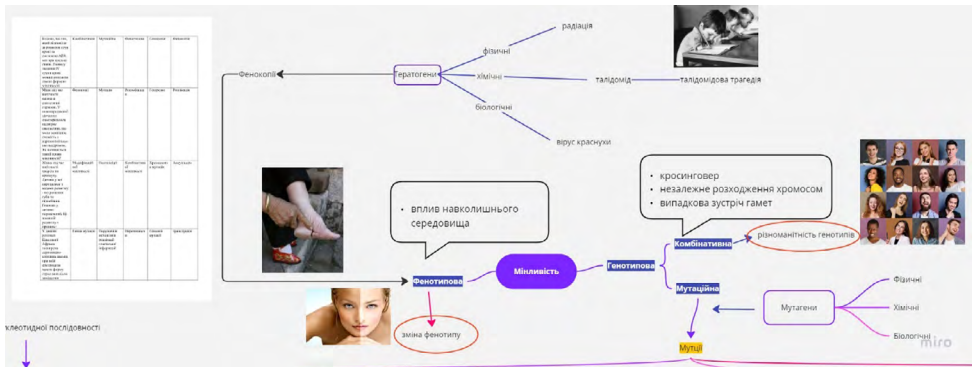


Рис.1. Фрагмент ментальної карти практичного заняття «Мінливість у людини як властивість життя і генетичне явище»

Мінливість постає тут, як головний образ від якого відходять ключові блоки (види мінливості) з наголошенням на причинах та наслідках у вигляді додаткових коментарів. Для кращого запам'ятовування використовуємо малюнки із прикладами, що доповнюють ключові поняття. Так ми систематизуємо основні поняття і визначення теми, формуючи причино-наслідкові зв'язки. Тут же, на дошці, ми маємо змогу розібрати приклади тестів КРОК, прикріпивши PDF-файл з тестами даної теми.

На рис. 2 показаний зв'язок між двома темами, де ми розділяємо матеріал на категорії, та кріпимо до них відповідні блоки з прикладами захворювань. Використовуючи стрілки, категоризуємо блоки з хворобами, з типами мутацій та методами, які використовуються для визначення цих захворювань. На ментальній карті також можна побачити анімаційні ролики до ключових понять та PDF-файл з прикладами тестів КРОК, які стосуються поточних тем.

Такий тип систематизації інформації дає змогу зв'язати декілька тем між собою та побачити цілу картину, а не її фрагменти.

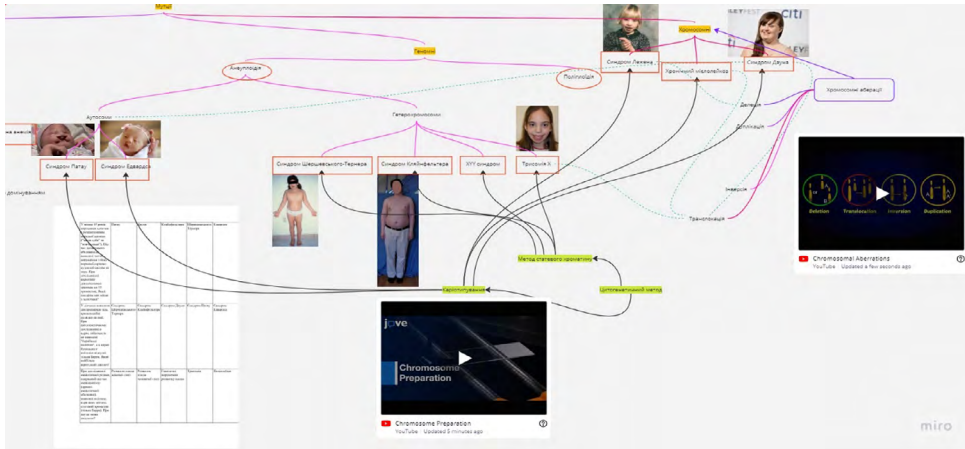


Рис. 2. Фрагмент ментальної карти, де показаний зв'язок між темами «Мінливість у людини як властивість життя і генетичне явище» та «Цитогенетичний метод. Хромосомні хвороби. Популяційно-статистичний метод. Медико-генетичне консультування»

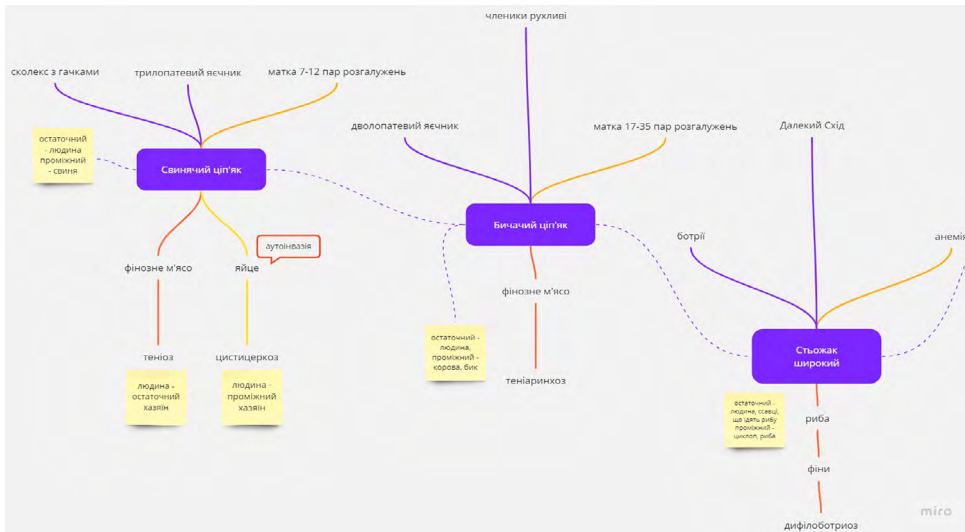


Рис.3. Фрагмент ментальної карти для підготовки студентів до інтегрованого тестового іспиту КРОК

Ще один приклад застосування ментальних карт – підготовка до інтегрованого тестового іспиту КРОК, що і показано на рис. 3.

У цьому випадку ми застосуємо додатковий метод – метод ключових слів, який є надзвичайно ефективним у запам'ятовуванні об'ємної інформації. Ключове слово виступає як своєрідний зв'язок, що пов'язує інформацію безпосередньо з нашою свідомістю, надаючи можливість відтворити її. Для запам'ятовування будь-якої інформації достатньо виокремити 1–2 ключові слова і запам'ятати їх, а потім достатньо лише згадати їх, щоб пригадати певний блок інформації.

Ця техніка допомагає звернути увагу студента до найважливіших аспектів матеріалу – коротких термінів та фраз, які відображають головні ідеї та концепції. Так значна за обсягом інформація зводиться до своєї суті. Ключові слова виступають асоціативними знаками, які допомагають надовго запам'ятати інформацію та відтворити її.

Опрацювавши базу тестів КРОК, ми визначили основні ключові слова, які можуть допомогти студенту відповісти на питання. Особливо добре дана техніка працює із тестами по паразитології, адже теми цього розділу дуже об'ємні, а питання можуть стосуватися морфологічного опису паразита, особливостей життєвого циклу, систематики, шляхів проникнення, інвазійних та патогенних форм тощо. На рисунку 3 показаний фрагмент ментальної карти з підготовки до інтегрованого тестового іспиту КРОК, де розглядається блок «Стюжкові черви» та гілки із ключовими словами, які найчастіше трапляються в тестах.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, застосування ментальних карт на заняттях медичної біології вважаємо доцільним, оскільки вони дають можливість візуалізувати та систематизувати складну інформацію про біологічні процеси та взаємозв'язки між ними, сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню матеріалу та полегшує аналіз та осмислення інформації. Ментальні карти можна застосовувати на практичних та лекційних заняттях, при поясненні нового матеріалу, закріпленні матеріалу, перевірці знань, груповій роботі зі студентами та для підготовки студентів до інтегрованого тестового іспиту КРОК. У нашій роботі показано використання ментальних карт разом із тестовими завданнями та анімованими матеріалами, що дозволяє студентам оволодіти новою темою або уповні згадати вже пройдений матеріал.

Використані джерела

- Абуватфа, С. Лунгол, О.М., Сухарівська, Л.П. (2019) Особливості використання ментальних карт на заняттях природничо-наукових дисциплін закладів вищої медичної освіти. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»* 183, 206–209. <https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/450/394>
- Барна, Х. В. (2016). Характеристика технології складання інтелектуальних карт в освітньому просторі дошкільного навчального закладу. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, (70 (1)), 131–134. http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2016_70%281%29__30
- Васильківська, Н. (2022). Застосування інтелект-карт у початковій школі. Освіта – енергія майбутнього. *Якісна освіта як фактор перемоги: матеріали Крайового форуму освітян*, 9–11. <http://dspace.tpmu.edu.ua/handle/123456789/27131>
- Гавриш, Н. (2013). Відійти від подвійних стандартів. Новий підхід до планування педагогічної діяльності. *Дошкільне виховання*, (7), 11–17.
- Гриценко, Є. М. (2023). Ментальна карта як засіб візуалізації навчального матеріалу на уроках мовно-літературного циклу. *Імідж сучасного педагога*, 5(206), 119–125. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-5\(206\)-119-125](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-5(206)-119-125)
- Дубінін, С. І., Ваценко, А. В., Пілюгін, В. О., Стороженко, Л.В., Рябушко, О.Б., Улановська, Н.А. (2006) Організація навчального процесу з медичної біології в умовах кредитно-модульної системи. *Клінічна та експериментальна патологія*, 1, 13–15. <http://repository.pdmu.edu.ua/handle/123456789/5947>
- Кіндрат, І. (2012) Використання інтелект-карти у плануванні та організації навчального процесу. *Нова педагогічна думка*, 4, 153–156
- Колтунович, Т., Поліщук О. (2019). Використання ментальних карт як засобу візуалізації у процесі викладання соціальної психології. *Молодий вчений*, 7.1, 19–26. <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/7.1/5.pdf>
- Машкіна, В.В. (2012). Використання ментальних карт як інноваційних засобів викладання географії. *Збірник наукових праць. Проблеми безперервної географічної освіти і катастроф*, 16, 72–76. https://goik.univer.kharkov.ua/wp-content/files/issue_16/16_21.pdf
- Паніна, Л. (2020). Ментальна карта як засіб візуалізації навчальної інформації учнями закладів загальної середньої освіти на уроках української мови та літератури. *Нова педагогічна думка*, 4 (104), 60–63. <http://npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/view/255/237>

- Пішак, В.П., Бажора, Ю.І., Булик, Р.С. (2006) Впровадження принципів кредитно-модульної системи навчання в дисципліну «Медицина біологія»: перші результати та подальші кроки. *Медицина освіта*, 4, 43–46. <http://repo.odmu.edu.ua:80/xmlui/handle/123456789/4751>
- Позднякова, Т. С. (2018). Візуалізація та структурування інформації за допомогою ментальних карт на уроках біології: науково-методичний посібник. Рівне: РОШПО.
- Поліщук, Т., Іщенко, Г. (2022). Про використання техніки майндмепінг під час розв'язання вправ з математичного аналізу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 1 (25), 106–114. DOI: 10.31499/2307-4914.1.2022.258483
- Полонська, Т.К. (2022). Ментальна карта як ефективний засіб розвитку критичного мислення учнів на уроках іноземної мови у 5–6 класах гімназії. *Sectoral research XXI: characteristics and features*, 3, 26–28. https://lib.iitta.gov.ua/730325/1/Chicago_zбірник-385-1302-PB-27-29.pdf
- Романовська, О. (2019). Застосування методу інтелект-карт в підготовці магістрів освітніх наук. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 3, 27–37 <https://core.ac.uk/download/pdf/270038875.pdf>
- Руденко, Н. (2020). Особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування ментальних карт на уроках математики. *Освітологічний дискус*, 2 (29), 92–104. <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/690/593>
- Трофімчук, О. Л., Хлуп'янець, І. В. (2020). Ментальні карти як специфічна форма організації пізнавальної діяльності студентів ВНЗ. *Вісник Житомирського агротехнічного коледжу*, 3, 68–76.
- Цуркан, М.В., Греб, М.М., Ільків, А.В.(2021). Використання засобів ІКТ у процесі навчання української мови іноземних студентів-медиків. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 83 (3), 288–300. DOI: 10.33407/itlt.v83i3.3517

References

- Abuvafsa, S. Lungol, O.M., Suxariv'ska, L.P. (2019) Osobly`vosti vy`kory`stannya mental`ny`x kart na zanyattiyax pry`rodny`cho-naukovy`x dy`scy`plin zakladiv vy`shhoyi medy`chnoyi osvity`. *Naukovi zapys`ky`. Seriya «Pedagogichni nauky»* 183, 206–209. <https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/450/394> (in Ukrainian).
- Barna, X. V. (2016). *Haraktery`sty`ka tehnologiyi skladannya intelektual`ny`x kart v osvitu`omu prostori doshkil`nogo navchal`nogo zakladu. Zbirny`k naukovy`x prac` Xersons`kogo derzhavnogo universy`tetu. Pedagogichni nauky`*, (70 (1)), 131–134. http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2016_70%281%29__30 (in Ukrainian).
- Vasy`l`kiv's`ka, N. (2022). Zastosuvannya intelekt-kart u pochatkovij shkoli. *Osvita – energiya majbutn`ogo. Yakisna osvita yak faktor peremogy` : materialy` Krajovogo forumu osvityan*, 9–11. <http://dSPACE.tnpu.edu.ua/handle/123456789/27131> (in Ukrainian).
- Gavry`sh, N. (2013). Vidijty` vid podvijny`x standartiv. *Novy`j pidxid do planuvannya pedagogichnoyi diyal`nosti. Doshkil`ne vy`xovannya*, (7), 11–17. (in Ukrainian).
- Gry`cenko, Ye. M. (2023). Mental`na karta yak zasib vizualizaciyi navchal`nogo materialu na urokax movno-literaturnogo cy`klu. *Imidzh suchasnogo pedagoga*, 5(206), 119–125. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-5\(206\)-119-125](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-5(206)-119-125) (in Ukrainian).
- Dubinin, S. I., Vacenko, A. V., Pilyugin, V. O., Storozhenko, L. V., Ryabushko, O. B., Ulanov's`ka, N. A. (2006) *Organizaciya navchal`nogo procesu z medy`chnoyi biologiyi v umovax kredy`tno-modul`noyi sy`stemy`. Klinichna ta eksperimental`na patologiya*, 1, 13–15. <http://repository.pdmu.edu.ua/handle/123456789/5947> (in Ukrainian).
- Kindrat, I. (2012) *Vy`kory`stannya intelekt-karty` u planuvanni ta organizaciyi navchal`nogo procesu. Nova pedagogichna dumka*, 4, 153–156 (in Ukrainian).
- Koltunov`ch, T., Polishhuk O. (2019). *Vy`kory`stannya mental`ny`x kart yak zasobu vizualizaciyi u procesi vy`kladannya social`noyi psy`xologiyi. Molody`j vcheny`j*, 7.1, 19–26. <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/7.1/5.pdf> (in Ukrainian).
- Mashkina, V.V. (2012). *Vy`kory`stannya mental`ny`x kart yak innovacijny`x zasobiv vy`kladannya geografiyi. Zbirny`k naukovy`x prac` . Problemy` bezpererвної geografichnoyi osvity` i katastrof*, 16, 72–76. https://goik.univer.kharkov.ua/wp-content/files/issue_16/16_21.pdf (in Ukrainian).
- Panina, L. (2020). *Mental`na karta yak zasib vizualizaciyi navchal`noyi informaciyi uchnyamy` zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity` na urokax ukrayins`koyi movy` ta literatury`. Nova pedagogichna dumka*, 4 (104), 60–63. <http://npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/view/255/237> (in Ukrainian).

- Pishak, V.P., Bazhora, Yu.I., Bulyk, R. Ye. (2006) Vprovadzheniya pry`ncy`piv kredy`tno-modul`noyi sy`stemy` navchannya v dy`scy`plinu «Medy`chna biologiya»: pershi rezul`taty` ta podal`shi kroky`. Medy`chna osvita, 4, 43–46. <http://repo.odmu.edu.ua:80/xmlui/handle/123456789/4751> (in Ukrainian).
- Pozdnyakova, T. Ye. (2018). Vizualizaciya ta strukturuvannya informaciyi za dopomogoyu mental`ny`x kart na urokax biologiyi: naukovno-metody`chny`j posibny`k. Rivne: ROIPPO. (in Ukrainian).
- Polishchuk, T., Ishhenko, G. (2022). Pro vy`kory`stannya tekhniky` majndmeping pid chas rozv`yazannya vprav z matematy`chnogo analizu. Problemy` pidgotovky` suchasnogo vchy`telya, 1 (25), 106–114. DOI: 10.31499/2307-4914.1.2022.258483 (in Ukrainian).
- Polons`ka, T.K. (2022). Mental`na karta yak efekty`vny`j zasib rozvy`tku kry`ty`chnogo my`slennya uchniv na urokax inozemnoi movy` u 5–6 klasax gimnaziyi. Sectoral research XXI: characteristics and features, 3, 26–28. https://lib.iitta.gov.ua/730325/1/Chicago_zbirnik-385-1302-PB-27-29.pdf (in Ukrainian).
- Romanovs`ka, O. (2019). Zastosuvannya metodu intelekt-kart v pidgotovci magistriv osvitnix nauk. Teoriya i prakty`ka upravlinnya social`ny`my` sy`stemamy`, 3, 27–37 <https://core.ac.uk/download/pdf/270038875.pdf> (in Ukrainian).
- Rudenko, N. (2020). Osobly`vosti pidgotovky` majbutnix uchy`teliv pochatkovoyi shkoly` do zastosuvannya mental`ny`x kart na urokax matematy`ky`. Osvitologichny`j dy`skus, 2 (29), 92–104. <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/690/593> (in Ukrainian).
- Trofimchuk, O. L., Xlup`yanecz`, I. V. (2020). Mental`ni karty` yak specy`fichna forma organizaciyi piznaval`noyi diyal`nosti studentiv VNZ. Visny`k Zhy`tomy`rs`kogo agrotexnichnogo koledzhu, 3, 68–76. (in Ukrainian).
- Czurkan, M.V., Greb, M.M., Il`kiv, A.V.(2021). Vy`kory`stannya zasobiv IKT u procesi navchannya ukrayins`koyi movy` inozemny`x studentiv-medy`kiv. Informacijni tekhnologiyi i zasoby` navchannya, 83 (3), 288–300. DOI: 10.33407/itl.v83i3.3517 (in Ukrainian).

Kseniia Havrylenko, Senior Lecturer of the Department of Medbiology, Parasitology and Genetics, Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University, Zaporizhzhia, Ukraine.

Research interests: theory and methods of teaching biology, biological education, aerobiology

Oleksandr Prykhodko, Doctor of Biological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Medbiology, Parasitology and Genetics, Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University, Zaporizhzhia, Ukraine.

Research interests: theory and methods of teaching biology, biological education, aerobiology

Oleksandra Shemetenko, Assistant of the Department of Medbiology, Parasitology and Genetics, Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University, Zaporizhzhia, Ukraine

Research interests: theory and methods of teaching biology, biological education

APPLICATION OF MIND MAPS AS A MEANS OF VISUALIZATION AND CATEGORIZATION OF CONCEPTS IN MEDICAL BIOLOGY CLASSES

Abstract. The article describes the peculiarities of using mind maps as a means of visualizing and categorizing information in a higher medical education institution in the classroom of medical biology. An analysis of recent research and publications on the use of mind maps in educational institutions at various levels, including preschool, primary, secondary and higher education, is presented. The authors substantiate the main advantages of using mind maps in the classroom in natural sciences, in particular, medical biology, and suggest options for using mind maps in the professional activities of teachers. Some platforms and services used to create mind maps online are presented. On the example of specific topics, the algorithm for developing mind maps and the peculiarities of their use in practical and lecture classes and in preparing students for the integrated test exam KROK are shown, and the expediency of using the Miro interactive whiteboard for conducting classes is substantiated. It has been established that the use of mental maps in medical biology classes is relevant today, as this method allows visualizing and systematizing complex information about biological processes and establishing links between previous and future topics, which allows students to learn large amounts of information and assimilate it in its entirety, not fragmentarily.

Keywords: visualization; mind maps; mind mapping; keyword method



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

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

✉ mjakow978@gmail.com

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

УДК 371

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-223-233>

НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ ГІМНАЗІЙ З ВИКОРИСТАННЯМ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Дослідження виконане в межах НДДКР (реєстраційний номер 0121U100164)

Анотація. У статті обґрунтовано методичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземного монологічного спілкування німецькою мовою учнів 7–9 класів. Визначено, що основним завданням навчання монологічного мовлення в цих класах є удосконалення навичок й умінь іноземного спілкування. З'ясовано, що навчання монологічного мовлення, як продуктивного процесу, вимагає від учнів умінь не лише описувати та порівнювати предмети і явища, розповідати про почуте, побачене, прочитане, а й використовувати елементи аргументації та міркування. Схарактеризовано комунікативні функції монологічного мовлення, проаналізовано тематику і вимоги чинних модельних навчальних програм та окреслено умінь в монологічному мовленні, які мають демонструвати учні за результатами навчання в 7–9 класах. З'ясовано, що монологічне мовлення на цьому етапі навчання відзначається певними комунікативними, психологічними та лінгвістичними особливостями, які вчитель повинен активно враховувати. Автором запропоновано комплекс вправ і завдань для навчання монологічного мовлення в 7–9 класах гімназій. Основні концепти проведеного дослідження були апробовані автором у власній педагогічній діяльності.

Ключові слова: монологічне мовлення; комунікативні функції; мовленнєві умінь та навички; компетентісно орієнтоване навчання.

Постановка проблеми. Проблема формування іноземної компетентності у монологічному мовленні в базовій школі залишається актуальною. Вона потребує розгляду в контексті компетентісного підходу, що дасть можливість узгодити її з іншими мовленнєвими і мовними компетентностями – складниками іноземної комунікативної компетентності, формування якої є метою навчання іноземних мов і культур у закладах загальної середньої освіти. Складність теми полягає також у тому, що вона не може вважатися остаточно вирішеною, оскільки сучасний стан і умови розвитку шкільної іноземної освіти в Україні зумовлюють необхід-

ність уточнення й оновлення змісту і цілей формування компетентностей у монологічному мовленні, встановлення чинників впливу на їх формування, розроблення адекватного комплексу вправ і вибору ефективних засобів навчання іншомовного монологічного мовлення. Саме ця ситуація спонукала до перегляду конкретизації підходів до навчання монологічного мовлення учнів 7–9 класів гімназій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему реалізації комунікативних цілей через оволодіння вміннями монологічного мовлення досліджували такі науковці в галузі методики владання іноземних мов, як Л. В. Калініна, В. А. Бухбіндер, В. Л. Скалкін, С. Ю. Ніколаєва, С. В. Гапонова та ін. За В. А. Бухбіндером, монологічне мовлення слугує реалізації різних комунікативних цілей: для повідомлення інформації, для впливу на слухача через аргументацію а також спонукання до дії чи запобігання дії (Buchbinder, Strauß, 1896, с. 178). В умовах запровадження компетентнісної парадигми посилюється акцент на підготовку учнів до участі в діалозі культур, демонструвати уміння ефективно користуватися іншомовною інформацією, окресленою її комунікативними потребами та презентованою соціальним оточенням, оцінювати її та добирати ту, яку потребує життєва діяльність, впливати на неї, адаптуючи її кількісні та якісні характеристики до власних іншомовних комунікативних намірів, тобто навчити користуванню мовою, а не просто повідомляти знання про неї (Редько, 2022, с. 135).

Мета статті: розглянути пріоритетні засоби для компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів 7–9 класів, розробити та обґрунтувати комплекс вправ і комунікативних завдань для формування в них іншомовного монологічного мовлення.

Відповідно до зазначеної мети у статті ставляться такі завдання: проаналізувати чинну навчальну програму з іноземних мов під кутом зору формування умінь у монологічному мовленні, які мають демонструвати учні за результатами навчання в 7–9 класах гімназій; здійснити аналіз чинних підручників німецької мови з погляду застосування методів, форм і способів діяльності, спрямованих на оволодіння учнями іншомовним спілкуванням у базовій школі; створити комплекс вправ і завдань для учнів 7–9 класів гімназій, спрямований на навчання іншомовного монологічного мовлення та орієнтований на розвиток у них ключових компетентностей учнів.

Результати дослідження. Після завершення курсу навчання в гімназії учні 7–9 класів закладу загальної середньої освіти, які вивчають першу іноземну мову, досягають рівня B1. Ці рівні характеризують результати навчальних досягнень у кожному виді мовленнєвої діяльності, зокрема і в говорінні, та узгоджуються із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти. Говоріння є продуктивним видом діяльності, в якому учень повідомляє про події та факти, висловлює власні думки, ставлення, переживання, запитує й уточнює інформацію. Аналіз науково-педагогічної літератури, а також власний досвід засвідчують, що для формування умінь у говорінні найбільш оптимальною є опора на комунікативний та особисто зорієнтований підходи як такі, що забезпечують реальні стимули до комунікації іноземною мовою, активуючи мисленнєву та самостійну діяльність учнів.

Навчання монологічного мовлення, як продуктивного процесу, вимагає від учнів уміння описувати та порівнювати предмети і явища, детально розповідати про почуте, побачене, прочитане і повідомляти інформацію, поєднуючи опис, розповідь і порівняння, є складним методичним завданням, висловлювати власні думки щодо питань, пов'язаних із повсякденним життям, стисло аргументувати та пояснювати їх.

Основним завданням на цьому етапі навчання монологічного мовлення є удосконалення навичок і умінь іншомовного спілкування. Це дає можливість самостійного виконання комунікативно-пізнавальних завдань, разом із умінням висловлювати особистісне ставлення до сприйнятої інформації, фактів і подій. У гімназіях практикується два види монологічного мовлення: підготовлене і непередготовлене. Підготовлене мовлення – це висловлювання, елементи якого попередньо відпрацьовуються, автоматизуються у понадфразових єдностях, а потім репродукуються у формі повідомлення, розповіді, інформації. Непідготовлене мовлення – це такий рівень володіння мовою, на якому мовець може без підготовки, без опори на попередньо

задані мовні одиниці, без спонукання та допомоги з боку вчителя використати засвоєний раніше мовний та мовленнєвий матеріал у комбінаціях та ситуаціях, яких не було у попередніх видах роботи на занятті. Таке мовлення прийнято називати експромтним, спонтанним, ініціативним. Підготовлене усне мовлення – це один із етапів формування умінь непідготовленого мовлення, яке є метою навчання. Беручи до уваги вікові особливості учнів 7 класу, вважаємо за доцільне надавати перевагу підготовленому монологічному мовленню, яке є легшим і зрозумілішим для учня, тоді як в 8–9 класах із зростанням його пізнавальних і комунікативних потреб, урізноманітненням мовленнєвого апарату – непідготовленому.

Учні 7–9 класів використовують мовний матеріал, як раніше засвоєний, так і новий, вони намагаються його варіювати та комбінувати. Вони вже можуть виконувати більш складні комунікативні завдання, конструювати змістовні та водночас більш розгорнуті висловлювання, створювати не лише власні розповіді, але й передавати чужі й поступово намагаються демонструвати своє ставлення до предмету мовлення, думок і міркувань, які висловлюються чи вже були висловлені раніше іншими співрозмовниками. Монологічне мовлення іноземною мовою у 7–9 класах є більш природнім, умотивованим та інформативним. На такому рівні воно вже набуває рис аргументації та міркування. Важливо, що психологічні особливості учнів 7–9 класів уже дозволяють їм виконувати достатньо складні розумові завдання, формулювати висловлювання, які вирізняються самостійністю міркувань.

Аналіз наукової методичної, психологічної літератури, а також змісту чинних навчальних і модельних програм з іноземних мов (Навчальні програми з іноземних мов. 5–9 класи, 2017, с. 55) дає змогу зробити припущення, що в 7–9 класах монолог покликаний виконувати такі комунікативні функції: 1) повідомлення про певну подію; 2) розповідь; 3) опис об'єкта або явища; 4) розмірковування. Відштовхуючись від цих комунікативних функцій, виокремлюємо такі типи монологів, які мають уміти генерувати учні за результатами навчання в 7–9 класах у межах тематики, окресленої навчальною програмою:

- 1) монолог-повідомлення,
- 2) монолог-розповідь,
- 3) монолог-опис,
- 4) монологу-міркування/переконання.

Мовленнєві завдання для реалізації монологу-повідомлення передбачають здійснення таких мовленнєвих дій:

- повідомити фактичну інформацію (Хто? Що робить? Який/яка/яке/які? Навіщо?), поєднуючи речення в логічній послідовності. У монологі-повідомленні переважають прості розповідні речення з дієсловами в минулому та теперішньому часах, оскільки для повідомлення характерна часова невизначеність. Наведемо приклад завдання для реалізації монологу-повідомлення під час вивчення теми «Музика», підтема «Композитори та їх твори»: **Знайди інформацію про іноземного композитора та підготуй розповідь про його життя та творчість.**

Мовленнєві завдання для реалізації монологу-розповіді передбачають здійснення таких мовленнєвих дій:

- розповісти про себе (свого друга, школу, місто/село тощо),
- висловити при цьому свою думку, свою оцінку.

Так, під час вивчення теми «Література», підтема «Моя улюблена книга» можна запропонувати такий монолог-розповідь:

Підготуй розповідь про свою улюблену книгу, використовуючи такий план:

- жанр;
- головні герої;
- місце дії;
- головні події;
- твої враження

Мовленнєві завдання для реалізації монологу-опису передбачають здійснення таких мовленнєвих дій:

- описувати природу, місто/село, зовнішність тощо, використовуючи слова і словосполучення, що означають якості (добрий/злий, довгий/короткий, високий/низький тощо). Наведемо приклад із теми «**Природа та погода**»: **Опиши природу твого рідного краю.**

Мовленнєві завдання для реалізації монологу-міркування/переконавання передбачають висловлення власного оцінного судження про певний об'єкт або явище. Для монологів цього виду особливо характерний причинно-наслідковий зв'язок. У ньому переважно вживаються складно-підрядні речення, а також інфінітивні звороти. Наприклад, тема «**Молодіжна культура**»: **Вислови своє власне ставлення до розмаїття молодіжних субкультур і течій, оціни їх вплив на твоє життя та життя твоїх однокласників.**

Опис і повідомлення залишаються найбільш доступними для учнів середнього шкільного віку та постійно удосконалюються. Розмірковування ж є чи не найскладнішим видом монологічного мовлення на цьому етапі навчання. Однак ця складність зумовлена не лише рівнем мовної підготовки, а й здатністю особи до логічного мислення та почасти наявністю сформованих ціннісних переконань. Якщо їх немає – не може бути й розмірковування, яке потребує логічної аргументації та відповідних мовних засобів.

Аналіз тематики і вимог чинних навчальних і модельних програм (Редько, Шаленко, Сотникова, та ін., 2021, с. 39) дає змогу окреслити уміння в монологічному мовленні, які мають демонструвати учні за результатами навчання у 7–9 класах:

Уміння учнів 7–9 класів у монологічному мовленні

Тема	Уміння в монологічному мовленні
Я, моя родина, мої друзі	<ul style="list-style-type: none"> описувати своє найближче оточення (друзів, членів сім'ї), їхню зовнішність і риси характеру, професії; пояснювати домашні обов'язки членів сім'ї; планувати траєкторію власного життя; наводити приклади свого внеску в життя громади
Харчування	<ul style="list-style-type: none"> описувати свій раціон та типове шкільне меню; розповідати про способи приготування їжі; пояснювати, які страви подобаються й чому; описувати традиційні страви в Україні та в країні мови, що вивчається, здійснювати їх порівняння;
Охорона здоров'я	<ul style="list-style-type: none"> називати медичні заклади; описувати захворювання та їх симптоми
Кіно і театр	<ul style="list-style-type: none"> розповідати про відвідування кіно (театру); пояснювати правила поведінки у закладах культури; описувати сучасний театр; розповідати про свій улюблений фільм, свою улюблену виставу, своїх улюблених акторів; висловлювати свої враження, почуття та емоції
Спорт	<ul style="list-style-type: none"> визначати та пояснювати власні спортивні уподобання та потреби; розповідати про спортивні змагання; розповідати про улюбленого спортсмена, спортивний клуб; наводити приклади впливу відомих спортсменів на популяризацію фізичної культури і спорту
Шкільне життя	<ul style="list-style-type: none"> описувати свою школу; пояснювати відмінності між типами шкіл в Україні та в країні мови, що вивчається; розповідати про проведення шкільних заходів; описувати розклад уроків; пояснювати, які навчальні предмети подобаються та чому; розповідати про шкільні приміщення та про позакласні заходи; готувати та проводити презентацію власної школи

Україна	<ul style="list-style-type: none"> описувати визначні місця в Україні (знакові архітектурні та географічні об'єкти тощо); порівнювати столиці України та країни мови, що вивчається; висловлювати свої враження, почуття та емоції; розповідати про міста України, коментувати статистичні дані; порівнювати типи для різних культур вербальні та невербальні норми поведінки; розповідати про свята та їх символи, описувати своє улюблене свято
Країни виучуваної мови	<ul style="list-style-type: none"> робити повідомлення про основні пам'ятки історії та культури країни виучуваної мови; порівнювати столиці України та країни мови, що вивчається; висловлювати свої враження, почуття та емоції; порівнювати типи для різних культур вербальні та невербальні норми поведінки; розповідати про правила поведінки та ввічливості у спілкуванні в країні мови, що вивчається
Засоби масової інформації	<ul style="list-style-type: none"> описувати засоби масової інформації; розповідати про важливість сучасних засобів масової інформації; розповідати про улюблені газети, журнали; висловлювати своє ставлення до різних видів масмедій; демонструвати розуміння основ медіа грамотності; пояснювати правила безпечної поведінки онлайн
Музика	<ul style="list-style-type: none"> розповідати про музичні інструменти і колективи; розповідати про життя та творчість композиторів на основі даних з їх біографії; описувати музичні стилі, характеризувати музику, висловлювати своє ставлення до неї; давати загальну характеристику музичного твору; висловлювати свою думку про значення музики в житті людини
Література	<ul style="list-style-type: none"> розповідати про свою улюблену книжку; пояснювати правила поведінки у закладах культури; розповідати про літературні жанри та про свої вподобання; наводити приклади впливу книги на здоров'я і самопочуття; розповідати про біографії відомих поетів та письменників країни, мова якої вивчається
Природа і погода	<ul style="list-style-type: none"> описувати природу рідного краю та країни, мова якої вивчається; називати основні географічні об'єкти (гори, річки, моря тощо), давати їм короткий опис; проектувати власні повсякденні дії на захист довкілля та збереження природних ресурсів; розповідати про рослинний і тваринний світ
Одяг	<ul style="list-style-type: none"> описувати зовнішній вигляд людини (зокрема одяг типового підлітка в Україні та країни, мова якої вивчається); пояснювати власні уподобання щодо одягу; пояснювати вибір одягу залежно від погоди
Молодіжна культура	<ul style="list-style-type: none"> висловлювати власне ставлення до розмаїття молодіжних субкультур і течій; розповідати про інтереси та захоплення сучасної молоді; оцінювати вплив деструктивних молодіжних рухів на життя однолітків
Наука і технічний прогрес	<ul style="list-style-type: none"> надавати інформацію про сучасні пристрої в житті та побуті; презентувати винаходи; розповідати про відомих учених та винахідників
Робота і професія	<ul style="list-style-type: none"> презентувати, які є професії; розповідати про професію, яка подобається; описувати шлях до професії своєї мрії, професійні якості; розповідати про улюблені професії серед підлітків

Проаналізувавши зміст чинних підручників з іноземних мов для учнів 7–9 класів, можна зробити висновок, що там представлені всі сфери і тематика спілкування, мовний і мовленнєвий матеріал, окреслені змістом навчальних програм відповідно до компетентнісного підходу. Методи, форми і способи діяльності, пропонувані змістом підручників для пред'явлення, активізації та контролю рівня засвоєння навчального матеріалу, спрямовані на оволодіння учнями іншомовним спілкуванням в усній та письмовій формах, узгоджуються з основними положеннями компетентнісно орієнтованого навчання і сприяють формуванню мовленнєвих умінь і навичок учнів 7–9 класів.

Найтиповіші з них спрямовані на формування в учнів таких умінь:

- надавати необхідну інформацію;
- логічно вибудовувати монолог відповідно до запропонованої теми/ситуації;
- активізувати у спілкуванні нові мовні (фонетичні, лексичні і граматичні) одиниці.

Широко у змісті підручників представлені вправи та завдання на розвиток монологічного мовлення, де очікувані висловлювання представлені переважно в монологах-описах та монологах-розповідях. Наведемо приклади творчих монологічно спрямованих завдань, які певною мірою сприяють розвитку умінь спілкування:

Розкажи про інтереси та захоплення сучасної молоді.

Опиши шлях до професії своєї мрії.

Розкажи про важливість сучасних засобів масової інформації.

Проте, учні в 7–9 класах здебільшого ще не готові вільно продукувати у формі лінійної послідовності прості розповіді, історії або описи, детально розповідати про власний досвід, описуючи почуття та реакцію і стисло аргументувати та пояснювати власні думки, плани, дії, що передбачено вимогами чинних навчальних і модельних програм.

Відповідно до компетентнісного підходу, тематики та вимог навчальної програми нами був створений та науково обґрунтований комплекс вправ і завдань для навчання монологічного мовлення у 7–9 класах гімназії, який був успішно апробований у шкільній практиці. Розроблені вправи та завдання орієнтовані на розвиток десяти ключових компетентностей учнів, передбачають поступовий перехід від формування умінь робити зв'язні повідомлення за певною ситуацією в межах визначених сфер спілкування до формування вміння висловлюватися в певних сферах спілкування і тематики; достатньо повно передавати зміст прочитаного, побаченого або почутого, висловлюючи й обґрунтовуючи своє ставлення до осіб, подій, явищ, про які йдеться; брати участь у дискусіях, логічно й аргументовано висловлюватися з обговорюваних проблем, доводити свою точку зору і своє ставлення до них, що дає змогу проаналізувати володіння мовленнєвими уміньми і навичками учнів. Пропонований комплекс передбачає такі типи вправ і завдань:

1. Підготовчі вправи.

а) імітація:

- перетворення й перероблення текстового матеріалу (з точним дотриманням або без дотримання заданої мовної форми);
- з частковим перетворенням структур (механічні підстановки);

б) зміна виду структур на основі логічних операцій (трансформація, синонімічна й антонімічна заміна, дистрибуція тощо).

в) конструювання структур:

- за зразком;
- без зразка.

г) комбінування та групування структур.

2. Мовні вправи.

а) розвиток підготовленого мовлення; повна зміна й доповнення висловлювання:

- з опорою на формальні ознаки (план, заголовки параграфів, ключові слова тощо);
- з опорою на джерела інформації;
- з опорою на вивчену тему.

б) розвиток невідготовленого мовлення:

- з опорою на джерело інформації (текстова інформація рідною мовою, зображення, незвучений фільм тощо);
- з опорою на життєвий досвід учнів (на прочитане або побачене, висловлюючи власне судження, думку, описуючи фантазію тощо).

На цьому рівні учні повинні вміти:

- визначати за різними ознаками найголовнішу інформацію;
- вибирати правильне рішення з двох зовсім різних за значенням;
- синтезувати, спираючись на мовленнєвий досвід і різноманітні асоціації;
- послідовно розвивати й вибудовувати свої думки;
- висловлювати одну й ту ж думку різними мовними засобами;
- переносити знайдене рішення в нові ситуації.

А це, своєю чергою, свідчить про сформовані в них компетентності.

Наведемо приклади розроблених нами вправ:

Тема: «**Wie hat die Quarantäne unser Leben und unsere Gesellschaft verändert?**»

Ziel der Aufgabe ist es, den Schülern spontanes monologisches Sprechen beizubringen; erlernte lexikalisch-grammatischen Strukturen im Monolog zu verwenden.

Aufgabe 1. Beantworten Sie die Fragen anhand der Bilder.

- Was hat Ihnen die Quarantäne gebracht?
- Hatte sie auch positive Auswirkungen?
- Konnte sie uns etwas Wichtiges beibringen?

Aufgabe 2. Sehen Sie das Bild an und beantworten Sie die Frage: „Ist das in unserem Land während der Quarantäne auch möglich oder nicht möglich?“

z.B.: Während der strengen Quarantäne waren alle Schönheitssalons geschlossen. Und heutzutage können Menschen ihre Dienste in Anspruch nehmen, allerdings unter Einhaltung der Quarantänebeschränkungen.

Aufgabe 3. Besprechen Sie folgende Probleme, die mit diesen Verboten und Einschränkungen verbunden sind. Die Tabelle hilft Ihnen bei der Lösung dieser Aufgabe

Feiertage	– Wie haben Sie während der Quarantäne die Feiertage gefeiert? – Hat Sie die Quarantäne daran gehindert?
Reisen im Ausland	– Ist es schwieriger geworden, während dieser Tage ins Ausland zu reisen? – Was wurde besser und was wurde schlechter?
Bildung	– Hat sich die Bildung verbessert? – Lernen Sie gerne online?
Einkaufen	– Erzählen Sie uns von der Situation in den Geschäften. – Welche Regeln gelten dort und halten die UkrainerInnen daran?

Aufgabe 4. Sehen Sie sich das Video über Roberts Laden an und beantworten Sie die Fragen

– Wie verändert sich das Einkaufen heutzutage?

– Ist es in unserer Zeit aktuell, solche Geschäfte zu eröffnen? Warum? Was ist ihre Besonderheit?

Aufgabe 5. Projektarbeit

Arbeiten Sie in zwei Gruppen und schaffen Sie etwas Notwendiges, das für Ihre Stadt während der Pandemie aktuell ist.

Варто зазначити, що проектна діяльність, як одна з педагогічних технологій, також є одним з прийомів продуктивного навчання монологічного мовлення, що сприяє розвитку активного самостійного мислення здобувачів освіти і орієнтує їх на спільну дослідницьку роботу та реалізації компетентнісного підходу. І. А. Сокол зазначає, що «проект представляє собою реалізацію самостійно спланованої роботи, в якій монологічне висловлювання органічно поєднується в інтелектуально емоційний контекст з іншою діяльністю» (Сокол, 2008, с. 17). Використовуючи метод

проектів, учитель пропонує учням висловити свої власні думки, почуття, активно включитися в реальну діяльність та розвивати пошуково-дослідницькі уміння. Так, наприклад, пропонуючи учням проєкт **«Українські олімпійці»** (7 клас), кожен учень здійснює самостійний пошук інформації про літні (зимові) олімпійські ігри та успіхи українських спортсменів під час цих ігор, удосконалює й розвиває навички читання текстів, збагачує власний словниковий запас та робить достатньо чітку, підготовлену презентацію на запропоновану тему, удосконалюючи при цьому мовленнєві уміння та навички.

Наведемо інші приклади завдань-проєктів, спрямованих на розвиток монологічного мовлення:

Тема: **«Природа і погода»**

Umweltprojekt der Jugendlichen

Was können wir selber für die Umwelt tun? Arbeiten Sie in Gruppen und gründen Sie eine imaginäre Organisation. Gehen Sie dabei auf die folgenden Punkte ein:

- Ziele;
- Aufgaben;
- Regeln des umweltbewußten Verhaltens;
- Strafen;
- Finanzierungsquellen

Können Sie diese Idee in das reale Leben umsetzen? Begründen Sie Ihre Meinung.

Окрім того, робота над проєктом відкриває додаткові можливості для тренування невідготовленого монологічного мовлення, оскільки інші учні мають змогу висловити власне ставлення до почутого, поставити запитання доповідачеві тощо. Оцінюючи виступ доповідача, учні отримують можливість тренувати уміння аргументовано висловлювати власні думки. Доповідач при цьому може реагувати на оцінку однокласників, приймаючи їхню точку зору чи не погоджуючись з нею (Пасічник, 2020, с. 17–18). Як засвідчує шкільна практика, особливі труднощі в процесі навчання невідготовленого мовлення учнів 7–9 класів викликає використання мовного матеріалу, оскільки знайоме поняття необхідно в цьому випадку використовувати не лише у відомій, але й у новій ситуації. Тому для розвитку невідготовленого мовлення доцільно створювати певні умови, а саме навчальну ситуацію, що є сукупністю умов мовленнєвих і немовленнєвих, необхідних і достатніх для того, щоб здійснилася мовленнєва дія, яка є однією з таких умов. У ситуаційних завданнях моделюються мовленнєві ситуації, тобто створюються умови, які залучають учнів у процес спілкування, мотивуючи їхні дії. Для наближення до життя створюваних на уроці ситуацій необхідно добирати такі з них, які є зрозумілими для учнів у межах програмової тематики для 7–9 класів і не вимагають додаткових пояснень. Для ілюстрації вище сказаного наведемо розроблені нами окремі приклади мовленнєвих ситуацій на розвиток монологічного мовлення відповідно до тематики з підручника циклу для 7–9 класів **«Німецька мова»**, автор С. І. Сотникова (Сотникова, 2017).

7 клас (7-й рік навчання): **Твій іноземний друг (твоя іноземна подруга) розповідає тобі, що багато учнів у Німеччині приїжджають до школи на велосипеді, оскільки велосипед часто використовують як засіб пересування. В місті можна пересуватися на велосипеді швидше, ніж на автомобілі. Він/вона запитує, яка ситуація з цим в Україні?**

- Чи багато учнів в Україні їздять до школи на велосипеді? Чому ні?
- Чи використовують в Україні велосипед як засіб пересування? Де? В місті? В селі?
- Чи вмієш ти їздити на велосипеді? Чи ти маєш власний велосипед?
- Для чого ти використовуєш велосипед: для школи? У вільний час? В роботі?

8 клас (8-й рік навчання): **Ви прийшли до крамниці купити новий одяг. Оберіть одяг, опишіть його, поясніть, чому вирішили придбати саме його.**

9 клас (9-й рік навчання): **Твій іноземний друг (твоя іноземна подруга) розповідає про свої плани на майбутнє і хоче дізнатися, що ти плануєш на майбутнє. Розкажи їй:**

- Які твої плани на майбутнє?
- Чи хочеш ти залишитися в школі після 9-го класу або продовжити навчання в іншому закладі?

- *Ким ти хочеш стати?*
- *Чи потрібні тобі знання іноземної мови для майбутньої професії?*

Особливість ситуацій визначає те, що їх моделювання передбачає використання двох форм мовленнєвої взаємодії – діалогічної і монологічної, які попередньо не можуть бути чітко заплановані ні вчителями, ні авторами підручників у часі, у місці, у змісті висловлення, проте мають ними прогнозуватися. А це зумовлює необхідність у доборі вправ і завдань як засобів реалізації навчання, котрі сприяють формуванню в учнів умінь за певних умов і потреб переходити з однієї форми спілкування до іншої та у такий спосіб адекватно моделювати свою мовленнєву поведінку (Редько, Полонська, Басай, та ін. 2013). А тому одним із важливих завдань є доцільний добір навчального матеріалу відповідно до очікуваної моделі спілкування, що прогнозується отримати в результаті такої діяльності. Усі вони мають прогнозуватись як учителем, так і автором підручника для використання в ситуаційному мовленні та бути активізовані в доситуаційних вправах. На нашу думку, мовленнєві ситуації, які може пропонувати вчитель у 7–9 класах, спонукають не тільки до засвоєння тематичного мовного матеріалу, соціокультурних реалій, а й також забезпечують поступове адаптування учнів до реальних умов спілкування відповідно до передбачених навчальною програмою ключових компетентностей.

Для розвитку усного монологічного мовлення в 7–9 класах доцільно також організовувати комунікативні (мовленнєві) ігри. Наведемо приклад:

Гра «Снігова куля». Учитель пропонує певну тему для майбутнього монологічного висловлювання і сам говорить перше речення. Кожен учень повинен придумати наступне речення, яке має бути логічним завершенням попереднього, щоб утворювався зв'язний текст. Наведемо приклад з теми «Театр», підтема «В театр»:

L.: In unserer Stadt gibt es viele Theater. Viele von euch haben das Dramatheater besucht. Ich glaube, dieses Theater gefällt euch am besten. Wollen wir jetzt es beschreiben.

Sch. 1: Dieses Theater hat man vor 40 Jahren erbaut.

Sch. 2: Das Theatergebäude ist nicht neu, aber sieht schön aus und hat 3 Stockwerke.

Sch. 3: Die Kassen liegen links und die Garderobe ist in der Mitte...

У навчанні монологічного мовлення в 7–9 класах варто застосовувати також ігри з використанням прийому драматизації: відтворення прочитаних текстів/сюжетів книжок для домашнього читання/побачених фільмів, імпровізовані вистави на задану тему чи за запропонованою проблемою, вербалізації пантомім, рольові ігри тощо. Наведемо приклад рольової гри:

- *Ти – відома українська кінозірка. Ти тільки-но повернувся (повернулася) із Берлінського кінофестивалю. Поділися зі своїми друзями враженнями про цю подію.*

Головну роль у зародженні адекватного мовленнєвого вміння відіграє й організація монологічного висловлювання в комплексі, оскільки окремо взятій вправі не вдається забезпечити розвиток одночасно всіх якостей техніки говоріння, тим паче врахуванням динаміки поетапного його розвитку та вимог до навчання. У структуру побудови варто додати принцип домінантності, який формулюється так, що в кожному комплексі в основу ставиться одна з характеристик уміння (говоріння). Однак, оскільки всі якості взаємопов'язані та їх прогрес взаємозумовлений, то спрямованість на становлення цієї якості неодмінно спровокує розвиток решти. Щоб збудувати комплекс, учителю потрібно:

- а) визначити мету, заради якої будується комплекс (яка якість буде домінантною);
- б) визначити необхідні мовленнєві завдання, які будуть сприяти розвитку даної якості, та їх кількісне співвідношення;
- в) розподілити опори відповідно до стадій та умов навчання;
- г) визначити послідовність та співвідношення вправ відповідно до стадій розвитку навичок» (Холод, 2018, с. 72).

Отже, перед тим, як перейти до вправ безпосередньо на розвиток монологічного мовлення, повинні бути виконані вправи на розвиток уміння конструювати фрази (імітаційні вправи, вправи на підстановку, трансформаційні вправи, конструктивні вправи, перекладні вправи, запитально-

відповідні та реплік). Далі необхідно переходити до вправ на розвиток навичок і умінь монологічного мовлення (опис картинок, репродуктивні вправи, ситуативні вправи, дискусивні вправи, композиційні вправи). Вправи з використанням перерахованих методів і прийомів повинні відповідати певним вимогам. Вони мають бути доступними за обсягом, цілеспрямованими й умотивованими. Такі вправи повинні містити приклади із реального життя, ситуації, а також бути підвладні різним видам пам'яті, сприйняття й мислення. Методично правильно оформлені завдання сприяють активізації розумової діяльності учнів для подальшого усного міркування.

Представлена технологія навчання іншомовного спілкування була апробована в ЗЗСО м. Луцька. Результати експериментального навчання дають можливість констатувати, що запропоновані методи та форми іншомовного монологічного мовлення учнів гімназії на засадах компетентнісного підходу є ефективною й перспективною.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, визначений і охарактеризований комплекс вправ і комунікативних завдань є основним засобом формування іншомовного монологічного мовлення учнів 7–9 класів гімназії. Послідовне та взаємопов'язане виконання мовних, умовно-мовленнєвих, мовленнєвих вправ і комунікативних завдань є, на нашу думку, найоптимальнішою методикою навчання монологічного мовлення у гімназії. Розроблені вправи і завдання передбачають досягнення учнями результатів навчання іншомовного спілкування, визначених Державним стандартом базової освіти і модельною навчальною програмою з іноземних мов для 7–9 класів ЗЗСО.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в необхідності експериментального дослідження ефективності використання запропонованого нами комплексу вправ і завдань для формування іншомовної компетентності у монологічному мовленні в базовій школі.

Використані джерела

- Навчальні програми з іноземних мов. 5–9 класи: наказ МОН України від 12 червня 2017 р. № 804. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>/ 804/17
- Пасічник, О. С. (2020). Формування в учнів основної школи умінь аргументованого усного мовлення засобами проектної діяльності. *Іноземні мови в школах України*, 4, 15–18.
- Редько, В. Г., Полонська, Т. К., Басай, Н. П. та ін. (2013). Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: навчально-методичний посібник. Київ: Педагогічна думка.
- Редько, В. Г., Шаленко, О. П., Сотникова, С. І. та ін. (2021). Модельна навчальна програма Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. Рекомендовано МОН України: наказ від 12.07.2021 р. № 795. [https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20306_serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Redko.ta.in.14.07.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20306_serednya/Navchalni_prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Redko.ta.in.14.07.pdf)
- Редько, В. Г. (ред.) (2022). Методика компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій: методичний посібник. Київ: Педагогічна думка.
- Сокол, І. А. (2008). Проект як метод реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземної мови. *Іноземні мови в школі*, 1, 16–21.
- Сотникова, С. І. (2017). Німецька мова (9-й рік навчання): підручник для 9 класів загальноосвітніх навчальних закладів Харків: Ранок.
- Холод, І. В. (уклад.) (2018). Методика викладання англійської мови: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Умань: Візаві.
- Buchbinder V. A., Strauß, W. H. (1896). *Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1.

References

- Navchal'ni prohramy`z inozemny`x mov. 5–9 klasy` : nakaz MON Ukrayiny` vid 12 chervnya 2017 r. # 804. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>/ 804/17 (in Ukrainian).

- Pasichny`k, O. S. (2020). Formuvannya v uchniv osnovnoyi shkoly` umin` argumentovanogo usnogo movlennya zasobamy` proyektnoyi diyal`nosti. *Inozemni movy` v shkolax Ukrainy`*, 4, 15–18. (in Ukrainian).
- Red`ko, V. G., Polons`ka, T. K., Basaj, N. P. ta in. (2013). Lingvody`dakty`chni zasady` navchannya inozemnoyi movy` uchniv starshy`x klasiv zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv: navchal`no-metody`chny`j posibny`k. Ky`yiv: Pedagogichna dumka. (in Ukrainian).
- Red`ko, V. G., Shalenko, O. P., Sotny`kova, S.I. ta in. (2021). Model`na navchal`na programa Inozemna mova. 5–9 klasy`» dlya zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity`. Rekomendovano MON Ukrainy`: nakaz vid 12.07.2021 r. # 795. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20306%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Redko.ta.in.14.07.pdf> (in Ukrainian).
- Red`ko, V.G. (red.) (2022). *Metody`ka kompetentnisno oriyentovanogo navchannya inozemny`x mov uchniv 5–6 klasiv gimnazij: metody`chny`j posibny`k*. Ky`yiv: Pedagogichna dumka. (in Ukrainian).
- Sokol, I. A. (2008). Projekt yak metod realizaciyi komunikaty`vnoho pidxodu v navchanni inozemnoyi movy`. *Inozemni movy` v shkoli*, 1, 16–21. (in Ukrainian).
- Sotny`kova, S. I. (2017). Nimecz`ka mova (9-j rik navchannya): pidruchny`k dlya 9 klasiv zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv Xarkiv: Ranok. (in Ukrainian).
- Xolod, I.V. (uklad.) (2018). *Metody`ka vy`kladannya anglijs`koyi movy`: navchal`no-metody`chny`j posibny`k dlya studentiv vy`shhy`x navchal`ny`x zakladiv*. Uman` : Vizavi. (in Ukrainian).
- Buchbinder V.A., Strauß, W. H. (1896). *Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1. (in German).

Mykhailo Yakovchuk, *Research Fellow of the Department of Foreign Language Teaching of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine, teacher-methodologist of German language, Honored teacher of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

Research interests: *innovative technologies of teaching foreign languages; integrated teaching of foreign languages; development of individual giftedness; methodology of teaching foreign languages, etc.*

LEARNING MONOLOGICAL SPEAKING IN FOREIGN LANGUAGE TO 7–9 GRADES STUDENTS OF GYMNASIUMS USING COMPETENCY-BASED LEARNING TECHNOLOGIES

The study was performed within the R & D (registration number 0121U100164)

Abstract. The article substantiates the methodological principles of competency-based teaching of foreign language monologic speech in German for students of grades 7–9. It was determined that the main task of teaching monologic speech in these classes is to improve the skills and abilities of foreign language communication. It was found that teaching monologic speech, as a productive process, requires students to be able not only to describe and compare objects and phenomena, to talk about what they heard, saw, and read, but also to use elements of argumentation and reasoning. The communicative functions of monologic speech are characterized, the topics and requirements of current model curricula are analyzed, and the skills in monologic speech that students should demonstrate according to the results of their studies in grades 7–9 are outlined. It was found that monologic speech at this stage of learning is characterized by certain communicative, psychological and linguistic features that the teacher should actively take into account. The author proposed a set of exercises and tasks for teaching monologic speech in grades 7–9 of gymnasiums. The main concepts of the conducted research were tested by the author in his own pedagogical activity.

Keywords: monologic speech; communicative functions; speaking skills and abilities; competency-based teaching.



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 12.09.2023 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.