

# УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

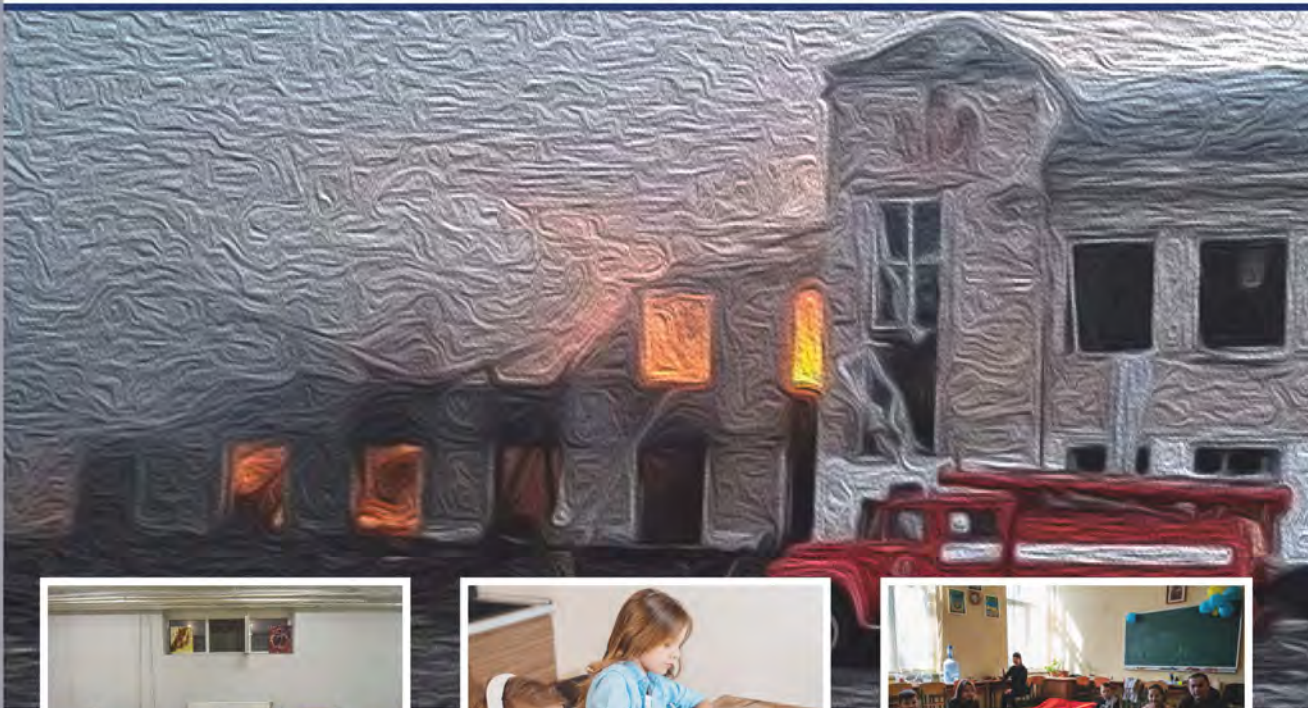
№ 4

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

№ 4

2023



UKRAINIAN  
EDUCATIONAL  
JOURNAL

*Фахове періодичне видання  
Інституту педагогіки  
НАПН України*





## З М І С Т

### СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВІТЧИЗНЯНІ ПЕРСПЕКТИВИ В ОСВІТІ

*Олег Топузов, Олена Локшина,  
Аліна Джурило, Оксана Шпарик*  
ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ПРОСТІР ЯК  
ОРІЄНТИР РОЗВИТКУ ОСВІТИ І НАУКИ В УКРАЇНІ . 6

*Ewa Ogrodzka-Mazur,  
Anna Szafrńska*  
CULTURAL TRANSMISSION IN MODERN SCHOOL:  
PREVIOUS EXPERIENCE – TYPICAL MANIFESTATIONS  
OF PRACTICE – SUGGESTED SOLUTIONS ..... 20

*Svitlana Kravchenko*  
TECHNOLOGY OF EDUCATION AND TRAINING IN THE  
USA: STRATEGIC DIMENSION..... 26

### АКТУАЛЬНІ ТЕОРІЇ – ЕФЕКТИВНА ПРАКТИКА

*Оксана Глушко*  
ЄВРОПЕЙСЬКА РАМКА ОСОБИСТІСНОЇ, СОЦІАЛЬНОЇ  
ТА НАВЧАЛЬНОЇ КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
(LIFECOMP): КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ВИМІР ..... 35

*Світлана Трубочева,  
Оксана Мушка, Поліна Замаскіна*  
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЄКТУВАННЯ  
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ  
ЦИФРОВІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА  
ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ..... 46

*Ірина Саух*  
КОМПЕТЕНТІСНИЙ КОНСТРУКТ  
УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ:  
ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ МОДЕЛЮВАННЯ ..... 53

*Тетяна Лукіна*  
ІНСТИТУЦІЙНИЙ АУДИТ  
І САМООЦІНЮВАННЯ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ:  
ЄДНІСТЬ ТА ПРОТИРІЧЧЯ В РЕЗУЛЬТАТАХ..... 61



## ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ: ІДЕЇ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

**Алла Велика,**  
**Олександра Гарвасюк, Юлія Кропельницька**  
РОЛЬ СТУДЕНТООРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ  
У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ  
ФАХІВЦІВ-ФАРМАЦЕВТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ..... 74

**Олексій Караманов,**  
**Анатолій Горовий, Олег Топилко**  
МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА І КІНЕМАТОГРАФ:  
СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЇ МУЗЕЙНИХ ФІЛЬМІВ ..... 81

**Анастасія Пандазі,**  
**Тетяна Станжур**  
ПРОЄКТНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ  
ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ  
МАЙБУТНІХ МАНЕДЖЕРІВ ..... 88

**Леонід Ваховський**  
ПІЗНАВАЛЬНА ПРОЦЕДУРА ПОЯСНЕННЯ  
У ДОСЛІДЖЕННЯХ З ІСТОРІЇ ОСВІТИ  
І ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ..... 96

## ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ РЕФЛЕКСІЇ

**Раїса Мартинова**  
РОЗВИТОК МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ  
ІНОЗЕМНИХ МОВ У ДОСЛІДЖЕННЯХ  
ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ..... 104

## МЕТОДИКА, ДОСВІД, РЕЗУЛЬТАТИ

**Олександр Пасічник**  
ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ВІКОВИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ  
ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ 7-9 КЛАСІВ  
ТА ЇХ ВПЛИВ НА ОВОЛОДІННЯ  
ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ..... 115

**Алла Негуляєва**  
ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ  
МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
ЯК КЛЮЧОВОЇ В НАВЧАННІ  
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ..... 131

ISSN 2411-1317

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

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

**Науковий журнал**  
**№ 4, 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 № 13 від 18.12.2023**

### 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

**Василь Федоришин,**

**Марія Ткач**

НЕЛІНІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ  
СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ..... 137

**Оксана Дженджеро,**

**Оксана Горелова**

ТЕАТРАЛІЗОВАНІ ІГРИ ЯК ІНСТРУМЕНТ  
РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ..... 147

**Артем Кияновський**

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО  
ПРОСТОРУ (З ДОСВІДУ РОБОТИ  
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО КОМПЛЕКСУ  
«ШКОЛА ГУМАНІТАРНОЇ ПРАЦІ») ..... 157

**Тетяна Грицик**

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ  
ІСТОРИЗМУ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИКИ  
У ЗАКЛАДІ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ..... 164

*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](mailto:proftop@ukr.net)

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



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

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

✉ [olena.lokshyna@gmail.com](mailto:olena.lokshyna@gmail.com)

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



**Аліна Джурило** – кандидат педагогічних наук, доцент, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: політика ЄС у галузі освіти і навчання, освітні реформи та педагогічні інновації, забезпечення якості шкільної освіти, децентралізація управління освітою.

✉ [dzhyrylo.ap@gmail.com](mailto:dzhyrylo.ap@gmail.com)

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



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

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

✉ [shparyk.o@gmail.com](mailto:shparyk.o@gmail.com)

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

УДК 37-042.3:32(477)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-5-19>

## ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ПРОСТІР ЯК ОРІЄНТИР РОЗВИТКУ ОСВІТИ І НАУКИ В УКРАЇНІ

**Анотація.** Статтю присвячено аналізу стратегічних орієнтирів Європейського дослідницького простору як системи програм і політичних інструментів, що об'єднує інституційне середовище досліджень та розробок держав-членів ЄС та асоційованих членів з метою розвитку міжнародного науково-технічного співробітництва, вільного трансферу знань, мобільності дослідників. Констатовано актуальність проведеного дослідження в умовах отримання Україною у 2022 році статусу кандидата на членство в ЄС та початку гармонізації національної правової системи з «acquis communautaire», включно з галуззю науки та освіти. Для досягнення мети застосовано метод аналізу ключових документів ЄС, які регулюють правове поле та визначають напрями розвитку Європейського дослідницького простору. Також було вивчено законодавчі і стратегічні документи України, що регулюють процес європейської інтеграції загалом та національної науки зокрема. Охарактеризовано особливості становлення Європейського дослідницького простору, починаючи з 2000 року. Розкрито етапи цього становлення в аспектах фокусу, пріоритетів і досягнень. Акцентовано на еволюції місії Європейського дослідницького простору від подолання фрагментації національних дослідницьких систем й посилення політичної координації між державами-членами та ЄС (2000–2007), до вільного руху знань як «п'ятої свободи» (2007–2012), та до формування спільного ринку знань, досліджень та інновацій (2012–2020). З'ясовано сутнісні характеристики оновленого Європейського дослідницького простору, починаючи з 2020 року. Зроблено висновок, що такі принципи та цінності, як етика і доброчесність науки та інновацій, свобода наукових досліджень, гендерна рівність та рівні можливості для всіх, вільне пересування дослідників, знань і технологій, прагнення до досконалості, соціальна відповідальність є визначальними орієнтирами для української науки. Інноваційна практика ЄС з розбудови Європейського дослідницького простору потребує подальшого осмислення в умовах прагнення України до більшої інтеграції в Європейський дослідницький простір.

**Ключові слова:** Україна; ЄС; європейська інтеграція; наука; Європейський дослідницький простір.

**Постановка проблеми.** Угода про Асоціацію між Україною та Європейським Союзом (ЄС), яку було ратифіковано Україною у 2014 році, заклала підґрунтя для розбудови політичних, економічних, соціальних і культурних зв'язків. Глава 9 Угоди «Співробітництво у сфері науки та технологій» передбачає розвиток і посилення наукової та технологічної співпраці задля як наукового розвитку як такого, так і зміцнення наукового потенціалу для вирішення національних та глобальних викликів. Співробітництво між Сторонами спрямовується у тому числі на сприяння залученню України до Європейського дослідницького простору (ЄДП). (Верховна Рада України, 2014). ЄДП визначається Законом України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2016) як система програм та політичних інструментів, що об'єднує інституційне середовище досліджень і розробок держав-учасниць ЄС та асоційованих членів з метою розвитку міжнародного науково-технічного співробітництва, вільного трансферу знань, мобільності дослідників (Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність», 2016).

Отримання Україною статусу кандидата на членство в ЄС у 2022 році інтенсифікує європейську інтеграцію національної науки та освіти. Договір про ЄС визначає умови (стаття 49) і принципи (стаття 6(1)), яким повинна відповідати країна, що бажає стати членом ЄС (Consolidated version of the Treaty on European Union, 2012). Ці вимоги концентровано у Колєнґагенських критеріях, відповідно до яких країни, що бажають приєднатися до ЄС, повинні мати:

- стабільні інститути, що гарантують демократію, верховенство права, права людини та повагу і захист меншин;
- ринкову економіку, яка успішно функціонує, та спроможність бути конкурентоздатною на ринку ЄС;
- здатність взяти на себе та ефективно виконувати зобов'язання щодо членства, з дотриманням цілей політичного, економічного та валютного союзу.

Умови і терміни імплементації країною-кандидатом усієї сукупності актів законодавства, політичних документів і практик їх застосування, що у кожний конкретний момент існують в ЄС («acquis communautaire»), структуровано за напрямками політики. Acquis у галузі науки і досліджень (Розділ 25) передбачають створення необхідних умов для ефективної участі країни в Рамкових програмах ЄС. Для того, щоб забезпечити повну та успішну синхронізацію з Рамковими програмами, державам-членам необхідно мати необхідну імплементаційну спроможність у сфері досліджень та технологічного розвитку, включаючи належне кадрове забезпечення (European Commission, 2012b).

Зазначене актуалізує дослідження практики розбудови такої імплементаційної спроможності, передусім в рамках ЄДП. Інтеграцію національного дослідницького простору до ЄДП як інноваційної екосистеми визнано пріоритетом у Законі України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2016).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Європейська інтеграція освіти у форматі європеїзації живить своє коріння ідеями спільної європейської ідентичності на засадах культурного співробітництва, проголошеної ще у 1954 р. Європейською культурною конвенцією Ради Європи. Фундаментальною основою євроінтеграції є ідея формування в Європі найбільш динамічної знанневоорієнтованої економіки у світі, яка забезпечує економічне зростання, створення більшого числа привабливих робочих місць і соціальну злагоду, що проголошено Лісабонським порядком денним у 2000 році (Локшина, 2021).

У науковій розвідці О. Локшиної, яку присвячено стратегії європейського співробітництва у галузі освіти і навчання, наголошується, що інтеграція в європейську знанневу екосистему є наскрізним завданням для України (Локшина, 2022).

У дослідженні С. Іванова та В. Антонока розкрито сутність, завдання та принципи формування ЄДП, а також представлено характеристику програм науково-технічного співробітництва у межах ЄС (Іванов & Антонок, 2020). Авторами здійснено аналіз змісту розробленої МОН Дорожньої карти інтеграції України до ЄДП, визначено її слабкі місця та зроблено висновок, що Україна не використовує усіх можливостей співробітництва з ЄС у науково-технологічній сфері. Дослідниками запропоновано рекомендації щодо удосконалення інституціональних умов забезпечення ефективної інтеграції України в ЄДП в умовах розгортання нової програми Horizon Europe на період 2021–2027 років.

Застосування політики і процедур відкритої науки в межах ЄДП є предметом досліджень В. Лугового, І. Драч, В. Зінченко, І. Регейло та ін. Розбудова ЄДП спрямована на розширений доступ до відкритої, безоплатної, повторно використовуваної наукової інформації через ініціативу «Відкрита наука» (Open Science, OS) та Європейської хмари відкритої науки (European Open Science Cloud, EOSC). На цілях поглиблення пріоритетності відкритої науки ґрунтується Стратегічний план розвитку науки та інновацій ЄС на 2020–2024 роки (Strategic plan of the Directorate-General for Research and Innovation 2020–2024), Горизонт Європа (Horizon Europe) та інші ініціативи (Луговий (ред.) та ін., 2021). Праця І. Драч, С. Литвинової і О. Слободянюк присвячена проблемі відкритої науки у ЄДП як пріоритетному напрямку розвитку політики щодо проведення досліджень на основі високих стандартів прозорості, співробітництва та комунікації (Драч, Литвинова & Слободянюк, 2022).

Інтеграція українського науково-освітнього середовища у відповідні європейські структури та організації, в тому числі у ЄДП, є вимогою часу не лише задля проєвропейського розвитку освіти і науки в Україні, а й для модернізації вітчизняної економіки, запорукою якої є наукові



інновації. У дослідженні О. Бородіної обґрунтовано, що нові європейські наукові парадигми, що спираються на сукупний вплив технологічного розвитку і культурних змін у співпраці та відкритості наукових досліджень, роблять наукові процеси більш ефективним, прозорими та результативними за допомогою нових інструментів наукового співробітництва. На думку дослідниці, аналіз трендів розвитку ЄДП доцільно використовувати для вирішення проблем розвитку науки та інновацій в Україні, адже, відсутність національних механізмів координації між владою, наукою, бізнесом ефективних методів оцінювання якості досліджень при базовому та проектно-му фінансуванні, застарілість дослідницьких структур, старіння людського потенціалу, відтік кадрів, відсутність дієвих механізмів комерціалізації наукових досліджень – основні проблеми, вирішення яких потребує нагальних заходів та передбачає використання саме європейського досвіду з цих питань (Бородіна, 2021).

Різні аспекти ЄДП – від історії його становлення до реалізації сучасних програм – представлено в інформаційних бюлетенях проекту «Європейський дослідницький простір як орієнтир розвитку педагогічної науки в Україні: інформаційний хаб Інституту педагогіки НАПН України», який реалізується за підтримки Української асоціації дослідників освіти (УАДО) та Європейської асоціації дослідників освіти (EERA). Інформаційні бюлетені розробляються членами проектної групи – науковцями Інституту педагогіки НАПН України (О. Топузов, О. Локшина, О. Шпарик, А. Джурило, І. Мельник) та розміщуються щомісячно на онлайн платформі проекту «ERA for Development».

**Метою** цього дослідження є аналіз стратегічних орієнтирів ЄДП. Для досягнення мети застосовано метод аналізу ключових документів ЄС, які регулюють правове поле та визначають напрями розвитку ЄДП. Аналіз Лісабонської угоди (2007) покликаний розкрити принципи функціонування науково-технічної бази в кордонах ЄС. Вивчення стратегій соціально-економічного розвитку ЄС – Лісабонської стратегії та «Європа 2020» – уможливив розгляд феномену ЄДП в аспекті його місії побудови в ЄС економіки знань. Аналіз директив Європейської Ради та ініціатив Європейської Комісії забезпечив розуміння сутнісних характеристик ЄДП. Також було вивчено законодавчі і стратегічні документи України, що регулюють процес європейської інтеграції загалом і національної науки зокрема, передусім в аспекті ЄДП.

**Виклад основного матеріалу.** Ідея спільного наукового простору в межах європейської інтеграції належить німецько-британському соціологу, політологу і економісту лорду Р. Дарендорфу, серед досліджень якого чільне місце посідає аспект інтеграції у сучасних суспільствах. На початку 1970-х років проблема усунення бар'єрів на шляху вільного руху товарів, капіталу, послуг, робочої сили і знань в Європі перетворилась на центральну як на рівні національних, так і наднаціональних дебатів. Ключова тематика охоплювала питання пан'європейської співпраці та спільної політики у сфері, яка традиційно стосувалася національного функціоналу. Обіймаючи посаду єврокомісара з питань досліджень впродовж 1970–1974 років, Р. Дарендорф розробив візію європейського простору знань поза національними кордонами. Його бачення ґрунтувалося на підтримці талантів на шляху розвитку кар'єри дослідника, спонукання промисловості до більших інвестицій у європейські дослідження, посилення сталого розвитку, створення балансу між співробітництвом та конкуренцією. У 1973 році Р. Дарендорф запропонував орієнтовну програму європейської співпраці в галузі науки, досліджень та освіти (Chou, Meng-Hsuan, 2014).

У 2000 році у Повідомленні від Комісії до Ради, Європейському Парламенту, Соціально-економічного комітету та Комітету регіонів «На шляху до Європейського дослідницького простору» було обґрунтовано нагальність розбудови ЄДП з позиції економічних факторів. Відзначалося, що:

- середні витрати на наукові дослідження в ЄС на момент прийняття документу становили 1,8% від ВВП Європи, порівняно з 2,8% у США та 2,9% в Японії;
- у контексті зайнятості дослідники складали лише 2,5% на кожну тисячу промислової робочої сили в Європі, порівняно з 6,7% у США та 6% в Японії;

- кількість європейських студентів, які здобували науковий ступінь у США, була вдвічі вищою аніж кількість американських студентів цього рівня в Європі, 50% європейців – здобувачів докторського ступеня у США, залишалися там надовго, іноді назавжди.

Зазначені та інші виклики актуалізували практичну реалізацію ідеї ЄДП. Головною метою вбачалася більш ефективна організація досліджень в Європі шляхом подолання фрагментації та ізоляції національних дослідницьких систем, покращення координації європейської дослідницької політики. Ключовими принципами такої політики було названо:

- спільний підхід до фінансування великих дослідницьких об'єктів;
- більш узгоджена реалізація національної та європейської дослідницької діяльності;
- більш мобільні людські ресурси,
- більша європейська згуртованість у сфері досліджень;
- підвищення привабливості Європи для дослідників з усього світу;
- просування спільних соціальних та етичних цінностей у наукових і технологічних питаннях (European Commission, 2000).

Лісабонська Європейська Рада у 2000 році підтримала цю ініціативу в рамках Лісабонської стратегії, яка стала планом дій щодо розвитку економіки ЄС на період 2010–2020 років. Метою Лісабонської стратегії проголошувалося перетворення ЄС на найбільш конкурентоспроможну й динамічну економіку, базовану на знаннях, здатну до сталого економічного зростання з більшою кількістю і якістю робочих місць та соціальною згуртованістю. Враховуючи значну роль, яку відіграють дослідження у розбудові економіки знань, було проголошено про створення Європейського простору досліджень та інновацій. Ця ініціатива була покликана об'єднати науковий та технологічний потенціал в ЄС і запровадити спільну стратегію європейської дослідницької політики (European Council, 2000).

Лісабонська угода (2007) розширила договірну базу для будівництва ЄДП. У Статті 179 Договору констатується, що Союз має на меті зміцнення своєї науково-технічної бази шляхом створення ЄДП, в якому вільно циркулюють дослідники, наукові знання та технології задля підвищення конкурентоспроможності, в тому числі у промисловості, сприяючи всій дослідницькій діяльності (Consolidated version of the Treaty on European Union, 2012). Формат ЄДП збагачувався трьома новими принципами, які були сформульовані у Зеленій книзі «Європейський дослідницький простір: нові перспективи» (2007):

- укорінення європейської дослідницької політики в європейському суспільстві;
- баланс між конкуренцією і співпрацею;
- вигода від розмаїття в Європі (The European Research Area (ERA)..., 2007).

Започаткований Європейською Комісією у 2008 році «Люблянський процес» був покликаний інтенсифікувати імплементацію ЄДП. Розбудова ЄДП синхронізувалася з Лісабонським процесом побудови економіки знань, що ґрунтується на «знанневому трикутнику» з досліджень, інновацій та освіти як рушіїв конкурентоспроможності та якості життя. У вимірі Лісабонської стратегії ЄДП асоціювався з такими параметрами, як:

- вільний рух знань («п'ята свобода») з відмінною підготовкою та привабливими кар'єрними перспективами для дослідників, які вільно пересуваються Європою та взаємодіють між собою;
- сучасні університети та дослідницькі організації, що розвивають конкурентоспроможні на глобальному рівні полюси і мережі для забезпечення якісної науки і технологій в Європі з оптимальним поєднанням спеціалізації та розмаїття;
- сприятливі умови для всіх учасників дослідницької діяльності та приватного сектору, включаючи малі і середні підприємства, для інвестування в дослідження та використання їх результатів, доступ до дослідницької інфраструктури світового рівня в рамках відкритих і добре скоординованих дослідницьких програмах, обмін знаннями та їх використання у різних секторах, розвиток зв'язків і скоординованої співпраці з партнерами за межами Європи;

- вигоди для громадян від внеску широкомасштабних науково-дослідницьких зусиль у розв'язання основних суспільних проблем (European Council, 2008).

У Висновках Ради від 1–2 грудня 2008 року було презентовано консолідоване бачення ЄДП як простору, в якому забезпечується вільний рух знань. «До 2020 року усі гравці повною мірою скористаються «п'ятою свободою» в рамках ЄДП: вільним рухом дослідників, знань і технологій. ЄДП забезпечуватиме привабливі умови та ефективне й результативне управління для проведення досліджень та інвестування в наукомісткі сектори в Європі. ЄДП створить значну додану вартість, сприяючи здоровій науковій конкуренції на загальноєвропейському рівні, забезпечуючи при цьому належний рівень співпраці та координації. ЄДП реагуватиме на потреби та амбіції громадян і ефективно сприятиме сталому розвитку та конкурентоспроможності Європи», йдеться у документі (European Council, 2009).

«Наступницею» Лісабонського порядку денного стала Стратегія «Європа 2020», яка визначила суспільно-економічні орієнтири розвитку ЄС на 2010 – 2020 роки. Стратегією започатковувалася флагманська ініціатива «Інноваційний Союз», де визначалося завдання завершити створення ЄДП до 2014 року (European Commission, 2010). Завершення позиціонувалося у Повідомленні Комісії до Європейського Парламенту, Раді, Європейському Соціально-економічному Комітету та Комітету регіонів «Посилене партнерство Європейського дослідницького простору задля досконалості та зростання» (2012) як реалізація «п'ятої свободи», яка означає вільне переміщення дослідників та наукових знань, у тому числі за допомогою цифрових засобів. ЄДП визначався як єдиний дослідницький простір, відкритий для світу на основі внутрішнього ринку, в якому вільно циркулюють дослідники, наукові знання і технології, і за допомогою якого Союз та його держави-члени зміцнюють свою науково-технічну базу, конкурентоспроможність і здатність колективно вирішувати великі виклики. У документі визначено такі пріоритети для спільної дослідницької політики ЄС і ЄДП:

- більш ефективні національні дослідницькі системи;
- оптимальна транснаціональна співпраця і конкуренція;
- відкритий ринок праці для дослідників;
- гендерна рівність та гендерний мейнстримінг у дослідженнях;
- оптимальне розповсюдження, доступ до наукових знань та їх трансляція, в тому числі через цифровий ЄДП;
- міжнародна співпраця (European Commission, 2012a).

Результати впровадження цих пріоритетів зафіксовано у моніторингових звітах (2013, 2014, 2016) про прогрес розбудови ЄДП. Звіт за 2018 рік «Європейський дослідницький простір: просування разом до Європи досліджень та інновацій» засвідчив разом з тим уповільнення його впровадження (European Commission, 2019).

Зокрема, серед викликів називалися:

- недостатній рівень інвестицій ЄС у дослідницьку галузь – у 2018 році вони становили 2,19% від ВВП, що не відповідало цільовому показнику 3%. Інвестиції бізнесу у дослідницьку галузь в ЄС (1,45% від ВВП) були нижчими, ніж у конкурентів: у Південній Кореї цей показник становив 3,64%, в Японії – 2,59%, у США – 2,05%, у Китаї – 1,69%;
- відставання ЄС у впровадженні результатів досліджень і розробок в економіку, передусім у галузях впровадження науково-дослідних і дослідно-конструкторських рішень та поширення інновацій через трансфер знань та державно-приватне партнерство;
- відставання (у відносному вираженні) ЄС від США за кількістю наукових публікацій з високим впливом та відсутність прогресу з 2012 року у порівнянні з Китаєм;
- повільний прогрес у досягненні гендерної рівності у науково-дослідній сфері: жінки у секторі вищої освіти обіймали лише 24% топових посад (European Commission, 2020a).

Відповіддю стало ініціювання Радою ЄС та Європейською Комісією у 2018 році оновлення ЄДП. Процес розбудови ЄДП до його оновлення структуровано Європейською Комісією у три етапи (табл. 1) (European Commission, 2020b).

Таблиця 1

## Етапи розбудови ЄДП упродовж 2000–2020 років

Назва	Фокус	Пріоритети	Досягнення
<b>Етап 1.</b> Більше згуртованості, менше фрагментації (2000–2007)	Краща організація досліджень в Європі шляхом вирішення проблем фрагментації, ізоляції та роз'єднаності національних дослідницьких систем, і відсутності координації політики між державами-членами та ЄС	<ul style="list-style-type: none"> <li>масштабні дослідницькі інфраструктури;</li> <li>узгоджене здійснення національної та європейської дослідницької діяльності;</li> <li>мобільні людські ресурси;</li> <li>згуртованість;</li> <li>привабливість європейської</li> <li>системи досліджень та інновацій;</li> <li>спільні соціальні та етичні цінності</li> </ul>	FP6 (6 Рамкова програма досліджень ЄС, 2002); ERA-NET (інструмент посилення координації національних та регіональних дослідницьких програм); EURAXESS (платформа для дослідників, підприємців, університетів і бізнесу для взаємодії); Європейська хартія дослідників; Кодекс поведінки для найму дослідників
<b>Етап 2.</b> П'ята свобода стає реальністю (2007–2012)	Зміцнення партнерства між Комісією та державами-членами та позиціонування знання як п'ятої свободи	<ul style="list-style-type: none"> <li>дослідницька мобільність на всіх рівнях,</li> <li>інфраструктура світового рівня,</li> <li>ефективні науково-дослідні установи, які формують кластери та беруть участь у державно-приватному партнерстві;</li> <li>ефективний обмін знаннями,</li> <li>добре скоординовані дослідницькі програми;</li> <li>пріоритети через спільне програмування та відкритість ЄДП світу</li> </ul>	Люблянський процес; Бачення ЄДП 2020; Лундська декларація; Кодекс практики для університетів та інших державних дослідницьких організацій; Європейське партнерство для дослідників; Стратегічна європейська рамка міжнародного науково-технічного співробітництва; Правова рамка для ERIC (Європейського консорціуму дослідницької інфраструктури; договірне визнання ЄДП через Статтю 179 Лісабонського договору
Етап 3. Зміцнення партнерства між Комісією, державами-членами та зацікавленими сторонами (2012–2020)	Створення реального єдиного ринку для знань, досліджень та інновацій	<ul style="list-style-type: none"> <li>більш ефективні національні дослідницькі системи;</li> <li>оптимальна транснаціональна співпраця та конкуренція;</li> <li>відкритий ринок праці для дослідників;</li> <li>гендерна рівність та гендерний мейнстрімінг;</li> <li>оптимальна циркуляція, доступ та трансфер наукових знань;</li> <li>міжнародна співпраця</li> </ul>	Дорожня карта ЄДП 2015 та ЄДП національні плани дій на 2015–2020 роки

Звертаємо увагу, що такі пріоритети, як ефективні дослідницькі системи, синергія національної та європейської дослідницької політики і діяльності, циркуляція, доступ та трансфер наукових знань і мобільність дослідників є наскрізними впродовж усього періоду розвитку ЄДП.

Одним із засадничих результатів розглядаємо Європейську хартію дослідників (2005), в якій сформульовано розуміння реалії «дослідник», який трактується як професіонал, який розробляє або створює нові знання, продукти, процеси, методи і системи, а також здійснює управління відповідними проектами. У Хартії визначено загальні принципи та вимоги до дослідників, а саме: свобода досліджень; етичні принципи; професійна відповідальність; професійне ставлення; договірні та юридичні зобов'язання; підзвітність; належна практика в дослідженнях; поширення, використання результатів; залучення громадськості; відносини з науковими керівниками; нагляд та управлінські обов'язки; безперервний професійний розвиток (European Commission, 2005).

У 2020 році в умовах нових глобальних викликів (пандемія COVID-19) та технологічного прогресу (перехід на зелені і цифрові технології) було проголошено про започаткування оновленого ЄДП. У Повідомленні Комісії Європейському Парламенту, Раді, Європейському соціально-економічному комітету та Комітету регіонів «Новий Європейський дослідницький простір для дослідження та інновацій» (2020) визначено чотири стратегічні пріоритети, що окреслюють формат нового ЄДП:

- пріоритезація інвестицій та реформ: прискорення «зеленої» та цифрової трансформації та підвищення конкурентоспроможності, а також швидкості та глибини відновлення. Принцип досконалості, що означає, що фінансування отримують найкращі дослідники з найкращими ідеями, залишається наріжним каменем для всіх інвестицій в рамках ЄДП;
- покращення доступу до досконалості: до більшої досконалості та ефективніших систем досліджень і розробок по всьому ЄС, де найкращі практики швидше поширюються по всій Європі. Заохочуються і підтримуються держави-члени, які бажають підвищити ефективність своєї системи досліджень і розробок, просуваячись до досконалості та спираючись на спеціальні заходи програми «Горизонт Європа» та додаткові інструменти зі стратегіями розумної спеціалізації в рамках Політики згуртованості;
- упровадження результатів досліджень і розробок в економіку: політика у сфері досліджень та інновацій спрямовуватиметься на підвищення стійкості та конкурентоспроможності економік і суспільств держав ЄС. Це означає забезпечення конкурентного лідерства Європи у глобальній гонці за технологіями, одночасно покращуючи середовища для інвестицій у дослідження і розробки, впровадження нових технологій та підвищення рівня використання та оприлюднення (visibility) результатів досліджень в економіці та суспільстві в цілому;
- поглиблення ЄДП: подальший прогрес у сфері вільного обігу знань у межах модернізованої, ефективної та результативної системи досліджень та інновацій, зокрема, шляхом переходу від підходу координації до глибшої інтеграції між національними політиками. ЄДП продовжуватиме сприяти створенню належних рамкових умов та інклюзії, допомагати розвивати навички, необхідні дослідникам для досягнення високих наукових результатів, та об'єднуватиме всіх учасників в Європі, в тому числі у сфері освіти, навчання та ринку праці (European Commission, 2020a).

З метою ефективної розбудови оновленого ЄДП було прийнято рамкові документи, які покликані гармонізувати національні ініціативи у галузі досліджень. Одним з документів є Пакт з досліджень та інновацій в Європі (2021), що встановлює узгоджені цінності та принципи, а також визначає сфери, в яких держави-члени спільно розроблятимуть пріоритетні заходи, забезпечуючи реалізацію нового ЄДП (табл. 2) (European Council, 2021; European Commission, 2022)

Таблиця 2

**Цінності і принципи для досліджень та інновацій, визначені у Пакті з досліджень та інновацій в Європі (2021)**

Назва та складові		
Підтримувати цінності	Працювати краще	Працювати разом
Етика та добросовісність досліджень та інновацій	Вільний рух дослідників, знань і технологій	Координація, узгодженість, відданість
Свобода наукових досліджень	Прагнення до досконалості	Глобальне охоплення
Гендерна рівність та рівні можливості для всіх	Створення цінності та соціальний і економічний вплив	Інклюзія
		Соціальна відповідальність

Також у документі визначено пріоритетні напрями розбудови ЄДП, які позиціонуються як набір політик, спрямованих на створення справжнього єдиного європейського ринку досліджень та інновацій. Акцентовано їх узгодження з цінностями і принципами з метою забезпечення стабільної довгострокової основи для спільного порядку денного політики ЄДП (табл. 3).

Таблиця 3

**Пріоритетні напрями розбудови оновленого ЄДП визначені у Пакті з досліджень та інновацій в Європі (2021)**

Напрямок	Складові
Поглиблення внутрішнього ринку знань, який реально функціонує	Відкрита наука
	Дослідницькі інфраструктури
	Гендерна рівність, рівні можливості для всіх та інклюзія
	Кар'єра та мобільність дослідників, система оцінювання та винагороди за наукову діяльність
	Оцінювання знань
	Наукове лідерство
	Глобальна участь
Спільне вирішення проблем «зеленого» переходу, цифрової трансформації та інших викликів, що мають вплив на суспільство, та посилення участі суспільства в ЄДП	Дії ЄДП на основі викликів
	Синергія з освітою та Порядком денним ЄС у сфері навичок
	Синергія з галузевими політиками та промисловою політикою з метою стимулювання інноваційних екосистем
	Активне залучення громадян та суспільства до досліджень та інновацій
Розширення доступу до передового досвіду в галузі досліджень та інновацій та посилення взаємозв'язків між інноваційними екосистемами по всьому ЄС	Більше інвестицій та реформ у країнах і регіонах з нижчими показниками продуктивності досліджень та інновацій
	Синергія між союзними, національними та регіональними програмами фінансування
	Посилення зв'язків та інтеграція на основі досконалості науково-дослідних організацій з країн з нижчими показниками продуктивності у сфері досліджень та інновацій
Просування узгоджених інвестицій та реформ у сфері досліджень та інновацій	Підтримка у визначенні пріоритетів та забезпеченні довгострокових інвестицій в дослідження та інновації та політичних реформ
	Координація інвестицій в дослідження та інновації

Іншим рамковим документом є Політичний порядок денний ЄДП, який визначає дії на період 2022–2024 рр., спрямовані на сприяння реалізації пріоритетних напрямів, що визначені у Пакті з досліджень та інновацій в Європі. Політичний порядок денний визначає такі двадцять конкретних заходів:

- сприяти розвитку відкритої науки, в тому числі засобами Європейської хмари відкритої науки;
- розробити законодавчу базу ЄС щодо авторських прав і даних для досліджень;
- реформувати систему оцінювання досліджень, дослідників та установ;
- сприяти просуванню привабливої наукової кар'єри, циркуляції талантів і мобільності;
- сприяти гендерній рівності та посиленню інклюзії;
- захист академічної свободи в Європі;
- оновити Керівні принципи ЄС для кращої оцінки знань;
- зміцнювати дослідницькі інфраструктури;
- сприяти міжнародному співробітництву;
- зробити дослідницькі та інноваційні місця і партнерства ЄС ключовими учасниками ЄДП;
- ЄДП для зеленої трансформації;
- прискорити зелений/цифровий перехід ключових промислових екосистем Європи;
- розширювати можливості закладів вищої освіти;
- наблизити науку до громадян;
- розбудовувати дослідницькі та інноваційні екосистеми для підвищення досконалості та конкурентоспроможності;
- покращити доступ до передового досвіду на всій території ЄС;
- посилити стратегічний потенціал державних науково-дослідних установ;
- підтримувати розвиток національних процесів країн ЄС для впровадження ЄДП;
- створити систему моніторингу ЄДП;
- підтримувати інвестиції та реформи у сфері досліджень та інновацій (European Commission, 2021).

Констатуємо, що, оскільки наукова сфера відповідно до законодавства ЄС залишається прерогативою держав-членів ЄС, обидва рамкові документи мають рекомендаційний характер. Водночас наголосимо, що ключовим інструментом поглиблення ефективно функціонуючого ринку знань у Пакті з досліджень та інновацій в Європі та у Політичному порядку денному ЄДП визначено багатовекторну довгострокову співпрацю. Йдеться про співпрацю між Європейською Комісією та державами-членами, а також з асоційованими країнами, що черговий раз актуалізує подальшу інтеграцію українського дослідницького простору до ЄДП.

Узагальнюючи підкреслимо системність зусиль ЄС з розбудови ЄДП – оновлений ЄДП є наступною сходинкою на шляху реструктуризації європейського дослідницького ландшафту. Рух від подолання фрагментації національних дослідницьких систем й посилення політичної координації між державами-членами та ЄС (2000–2007), до вільного руху знань як «п'ятої свободи» (2007–2012), до формування спільного ринку знань, досліджень та інновацій (2012–2020) та до створення, починаючи з 2020 року, цілісної системи наукових ресурсів, є відповіддю на динамічні запити на ефективний науково-технологічний потенціал в рамках побудови економіки знань.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, ЄДП є:

- системою науково-дослідних програм, які забезпечують інтеграцію наукових ресурсів;
- складовою Європейської зони знань, яку формує знанєвий трикутник, що охоплює дослідження, освіту й інновації, визначені Лісабонською стратегією рушіями економіки, базованою на знаннях;
- інструментом реалізації мети економічного лідерства ЄС у світі.

Визначальною місією ЄДП є синергія національних дослідницьких екосистем, що пріоритетизує осмислення його сутнісних характеристик в аспекті подальшої європейської інтеграції національного дослідницького простору. Прагнення України до більшої інтеграції в ЄДП відзначено в Аналітичному звіті Європейської Комісії щодо Заявки України на членство в ЄС (2023) (Євроінтеграційний портал, 2023).

Одним із досягнень є затвердження Дорожньої карти інтеграції до Європейського науково-дослідного простору (Міністерство освіти і науки України, 2018).

Водночас у Звіті констатовано, що Україна має 3-середній рівень підготовки (moderately prepared) у сфері досліджень та інновацій, національна діяльність у сфері та спроможність освоєння технологій залишаються обмеженими через недостатнє фінансування, неефективні механізми виділення коштів (наприклад, відсутність конкурентних конкурсів) і фрагментоване управління (Євроінтеграційний портал, 2023).

Тому, перспективним для подальших досліджень убачаємо осмислення успішних практик гармонізації національних дослідницьких систем з пріоритетами ЄДП.

### Використані джерела:

- Бородіна, О.А. (2021). Інтеграція в європейський освітньо-науковий простір як фактор модернізації економіки України. *Bulletin of Sumy National Agrarian University*, 1(87), 10–14. <https://doi.org/10.32845/bsnau.2021.1.2>
- Верховна Рада України. (2014). *Угода «Про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони»*. [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984\\_011#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011#Text)
- Драч, І.І., Литвинова, С.Г., & Слободянюк, О.М. (2022). Досвід реалізації інституційних політик відкритої науки в європейських університетах. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 90(4), 173–190. <https://doi.org/10.33407/itl.v90i4.4945>
- Євроінтеграційний портал. (2023). *Аналітичний звіт до Повідомлення Комісії для Європейського Парламенту, Європейської Ради та Ради Висновок Європейської Комісії щодо заявки України на членство в Європейському Союзі*. <http://bitly.ws/PpuR>
- Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність». (2016, 26 листопада). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text>
- Іванов, С.В., Антонюк, В.П. (2020). Європейський дослідницький простір та Україна: проблеми і перспективи інтеграції. *Економічний вісник Донбасу*, 3(61), 166–176. <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/173855>
- Локшина, О.І. (2021). Європейська і світова інтеграція в галузі освіти – шлях до підвищення якості освіти. У В. Кремень (ред.), *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія* (сс. 134–142). НАПН України, КОНВІ ПРІНТ. <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>
- Локшина, О.І. (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>
- Луговий, В. (ред.), Драч, І., Петрос, О. (ред.), Зінченко, В., Мелков, Ю., Жилаєв, І., Регейло, І., Базелюк, Н., Камишин, В. (2021). *Теоретичні основи підвищення дослідницької спроможності університетів України в контексті імплементації концепції «Відкрита наука»: препринт (аналітичні матеріали)*. Інститут вищої освіти НАПН України. <http://bitly.ws/Q7dv>
- Міністерство освіти і науки України. (2018). *Дорожня карта інтеграції України до Європейського дослідницького простору (ERA-UA)*. <http://bitly.ws/PpyS>
- Chou, Meng-Hsuan. (2014). The evolution of the European Research Area as an idea in European integration. In Meng-Hsuan Chou & Åse Gornitzka (Eds.), *Building the knowledge economy in Europe* (pp.27–50). Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781782545293.00007>
- Consolidated version of the Treaty on European Union*. (2012). EUR-Lex, Publications Office. Retrieved August 4, 2023, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A12012M%2FTXT>
- European Commission. (2000). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions of 18 January 2000: Towards a European research area*. Retrieved August 4, 2023, from <http://bitly.ws/Q7ma>
- European Commission. (2005). *Commission Recommendation of 11 March 2005 on the European Charter for Researchers and on a Code of Conduct for the Recruitment of Researchers (Text with EEA relevance)*. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2005/251/oj>
- European Commission. (2010). *Communication from the Commission. Europe 2020: A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. <http://bitly.ws/Q7sH>



- European Commission. (2012a). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A Reinforced European Research Area Partnership for Excellence and Growth*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0392>
- European Commission. (2012b). *European Neighbourhood Policy and Enlargement Negotiations. Conditions for membership*. Retrieved August 4, 2023, from [https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/enlargement-policy/conditions-membership\\_en](https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/enlargement-policy/conditions-membership_en)
- European Commission. (2019). *ERA Progress Report 2018: The European Research Area: Advancing Together the Europe of Research and Innovation*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/118067>
- European Commission. (2020a). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A New Era for Research and Innovation*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2020%3A628%3AFIN>
- European Commission. (2020b). *History of the European Research Area*. Retrieved August 4, 2023, from [https://research-and-innovation.ec.europa.eu/system/files/2020-02/ec\\_rtd\\_factsheet-era-history.pdf](https://research-and-innovation.ec.europa.eu/system/files/2020-02/ec_rtd_factsheet-era-history.pdf)
- European Commission. (2021). *European Research Area Policy Agenda – Overview of actions for the period 2022–2024*. [https://research-and-innovation.ec.europa.eu/system/files/2021-11/ec\\_rtd\\_era-policy-agenda-2021.pdf](https://research-and-innovation.ec.europa.eu/system/files/2021-11/ec_rtd_era-policy-agenda-2021.pdf)
- European Commission. (2022). *A pact for research and innovation in Europe*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/56361>
- European Council. (2000, 23–24 March). *Lisbon European Council: Presidency Conclusions*. Retrieved August 4, 2023, from [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)
- European Council. (2008, 3 June). *Council Conclusions on The Launch of the “Ljubljana Process” - Towards Full Realisation of ERA*. Retrieved August 4, 2023, from <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST%2010231%202008%20INIT/EN/pdf>
- European Council. (2009, 31 January). *Council Conclusions on the Definition of a “2020 Vision for the European Research Area”*. Retrieved August 4, 2023, from <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST%2016767%202008%20INIT/EN/pdf>
- European Council. (2021, 26 November). *Council Recommendation (EU) 2021/2122 of 26 November 2021 on a Pact for Research and Innovation in Europe*. Retrieved August 4, 2023, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32021H2122>
- The European Research Area (ERA): new perspectives. (2007). *EUR-Lex, Publications Office*. Retrieved August 4, 2023, from <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/the-european-research-area-era-new-perspectives.html>

### References:

- Borodina, O.A. (2021). Intehratsiia v yevropeyskyi osvithno-naukovyi prostir yak faktor modernizatsii ekonomiky Ukrainy. *Bulletin of Sumy National Agrarian University*, 1(87), 10–14. <https://doi.org/10.32845/bsnau.2021.1.2>
- Chou, Meng-Hsuan. (2014). The evolution of the European Research Area as an idea in European integration. In Meng-Hsuan Chou & Åse Gornitzka (Eds.), *Building the knowledge economy in Europe* (pp.27–50). Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781782545293.00007>
- Consolidated version of the Treaty on European Union*. (2012). EUR-Lex, Publications Office. Retrieved August 4, 2023, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A12012M%2FTXT>
- Drach, I.I., Lytvynova, S.H., & Slobodianiuk, O.M. (2022). Dosvid realizatsii instytutsiinykh polityk vidkrytoi nauky v yevropeyskykh universytetakh. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 90(4), 173–190. <https://doi.org/10.33407/itlt.v90i4.4945>
- European Commission. (2000). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions of 18 January 2000: Towards a European research area*. Retrieved August 4, 2023, from <http://bitly.ws/Q7ma>
- European Commission. (2005). *Commission Recommendation of 11 March 2005 on the European Charter for Researchers and on a Code of Conduct for the Recruitment of Researchers (Text with EEA relevance)*. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2005/251/oj>

- European Commission. (2010). *Communication from the Commission. Europe 2020: A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. <http://bitly.ws/Q7sH>
- European Commission. (2012a). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A Reinforced European Research Area Partnership for Excellence and Growth*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0392>
- European Commission. (2012b). *European Neighbourhood Policy and Enlargement Negotiations. Conditions for membership*. Retrieved August 4, 2023, from [https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/enlargement-policy/conditions-membership\\_en](https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/enlargement-policy/conditions-membership_en)
- European Commission. (2019). *ERA Progress Report 2018: The European Research Area: Advancing Together the Europe of Research and Innovation*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/118067>
- European Commission. (2020a). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A New Era for Research and Innovation*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2020%3A628%3AFIN>
- European Commission. (2020b). *History of the European Research Area*. Retrieved August 4, 2023, from [https://research-and-innovation.ec.europa.eu/system/files/2020-02/ec\\_rtd\\_factsheet-era-history.pdf](https://research-and-innovation.ec.europa.eu/system/files/2020-02/ec_rtd_factsheet-era-history.pdf)
- European Commission. (2021). *European Research Area Policy Agenda – Overview of actions for the period 2022–2024*. [https://research-and-innovation.ec.europa.eu/system/files/2021-11/ec\\_rtd\\_era-policy-agenda-2021.pdf](https://research-and-innovation.ec.europa.eu/system/files/2021-11/ec_rtd_era-policy-agenda-2021.pdf)
- European Commission. (2022). *A pact for research and innovation in Europe*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/56361>
- European Council. (2000, 23–24 March). *Lisbon European Council: Presidency Conclusions*. Retrieved August 4, 2023, from [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)
- European Council. (2008, 3 June). *Council Conclusions on The Launch of the “Ljubljana Process” - Towards Full Realisation of ERA*. Retrieved August 4, 2023, from <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST%2010231%202008%20INIT/EN/pdf>
- European Council. (2009, 31 January). *Council Conclusions on the Definition of a “2020 Vision for the European Research Area”*. Retrieved August 4, 2023, from <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST%2016767%202008%20INIT/EN/pdf>
- European Council. (2021, 26 November). *Council Recommendation (EU) 2021/2122 of 26 November 2021 on a Pact for Research and Innovation in Europe*. Retrieved August 4, 2023, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32021H2122>
- Ivanov, S.V., Antoniuk, V.P. (2020). *Yevropeyskyi doslidnytskyi prostir ta Ukraina: problemy i perspektyvy intehtratsii. Ekonomichnyi visnyk Donbasu*, 3(61), 166–176. <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/173855>
- Lokshyna, O.I. (2021). *Yevropeiska i svitova intehtratsiia v haluzi osvity – shliakh do pidvyshchennia yakosti osvity*. In V. Kremen (ed.), *Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini: monohrafiia* (pp. 134–142). NAPN Ukrainy, KONVI PRINT. <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>
- Lokshyna, O.I. (2022). *Stratehiia yevropeiskoho spivrobitnytstva u haluzi osvity i navchannia u 2021–2030 rr. yak yevrointehtratsiinyi oriientyr dlia ukrainskoi osvity. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (4), 5–17. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-5-17>
- Luhovyi, V. (red.), Drach, I., Petroie, O. (red.), Zinchenko, V., Mielkov, Yu., Zhyliaiev, I., Reheilo, I., Bazeliuk, N., Kamyshyn, V. (2021). *Teoretychni osnovy pidvyshchennia doslidnytskoi spromozhnosti universytetiv Ukrainy v konteksti implementatsii kontseptsii «Vidkryta nauka»: prepynt (analytychni materialy)*. Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy. <http://bitly.ws/Q7dv>
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2018). *Dorozhnia karta intehtratsii Ukrainy do Yevropeiskoho doslidnytskohoprostoru (ERA-UA)*. <http://bitly.ws/PpyS>
- The European Research Area (ERA): new perspectives. (2007). *EUR-Lex, Publications Office*. Retrieved August 4, 2023, from <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/the-european-research-area-era-new-perspectives.html>
- Verkhovna Rada Ukrainy. (2014). *Uhoda «Pro asotsiatsiiu mizh Ukrainoiu, z odniiei storony, ta Yevropeyskym Soiuzom, Yevropeyskym spivtovarystvom z atomnoi enerhii i yikhnyimi derzhavamy-chlenamy, z inshoi storony»*. [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984\\_011#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011#Text)

Yevrointehratsiyniy portal. (2023). *Analitychnyi zvit do Povidomlennia Komisii dlia Yevropeiskoho Parlamentu, Yevropeiskoi Rady ta Rady Vysnovok Yevropeiskoi Komisii shchodo zaiavky Ukrainy na chlenstvo v Yevropeiskomu Soiuzi*. <http://bitly.ws/PpuR>

Zakon Ukrainy «Pro naukovu i naukovo-tekhnichnu diialnist». (2016, 26 lystopada). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text>

**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.

**Olena Lokshyna**, Dr Sc. in Education, Professor, Corresponding Member of the NAES of Ukraine, Head, Comparative Education Department, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

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

**Alina Dzhurylo**, PhD in Education, Senior Researcher, Comparative Education Department, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine, Assistant Professor of the Department of Foreign Philology and Translation, National Transport University.

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

**Oksana Shparyk**, PhD in Education, Senior Researcher, Comparative Education Department, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

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

## THE EUROPEAN RESEARCH AREA AS A BENCHMARK FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATION AND SCIENCE IN UKRAINE

**Abstract.** The paper analyses the strategic guidelines of the European Research Area. Based on the analysis, the authors interpret the European Research Area as a system of programmes and policy instruments that unites the institutional environment of research and development of the EU Member States and associated members with a view to developing international scientific and technical cooperation, free transfer of knowledge, and mobility of researchers. It is stated that the study is relevant in the context of Ukraine's obtaining the EU candidate status in 2022 and the beginning of harmonisation of the national legal system with the "acquis communautaire", including the field of science and education. It is revealed that various aspects of the European Research Area are the subject of research by a wide range of Ukrainian scholars. From the history of its formation to the implementation of modern programmes, the phenomenon of the European Research Area is presented in the newsletters of the project "European Research Area as a Guideline for the Development of Pedagogical Science in Ukraine: Information Hub of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine", which is implemented with the support of the Ukrainian Educational Research Association (UERA) and the European Education Research Association (EERA). The newsletters are developed by members of the project team (O. Topuzov, O. Lokshyna, O. Shparyk, A. Dzhurylo, I. Melnyk) and posted monthly on the ERA for Development online platform. To achieve the goal of the research, the author used the method of analysing the key EU documents regulating the legal framework and determining the directions of development of the European Research Area. The authors also studied the legislative and strategic documents of Ukraine regulating the process of European integration in general and of national science in particular. The features of the formation of the European Research Area since 2000 are characterised. The authors characterised stages of its development formation in

terms of focus, priorities and achievements. Based on the EU documents the evolution of the European Research Area mission starting from overcoming the fragmentation of national research systems and lack of policy coordination between Member States and the EU (2000 – 2007), to the free movement of knowledge as the “5th Freedom” (2007 – 2012), and to the creating a genuine single market for knowledge, research and innovation (2012 – 2020) is emphasised. The essential characteristics of the new European Research Area starting from 2020 are analysed. The systematic nature of the EU’s efforts to develop the European Research Area was emphasised – the updated European Research Area is the next step in the restructuring of the European research landscape. The authors concluded that such an important characteristic of the European Research Area as integration of research programmes of Member States and Associated Members within the framework of the EU guidelines actualises further integration of the Ukrainian research area into the European Research Area. The following principles and values are crucial for Ukrainian science: ethics and integrity of science and innovation, freedom of research, gender equality and equal opportunities for all, free movement of researchers, knowledge and technology, the pursuit of excellence, and social responsibility. The European Commission’s Analytical Report on Ukraine’s Application for EU Membership (2023) notes Ukraine’s aspirations for greater integration into the European Research Area. At the same time, the Report states that Ukraine has a moderately prepared level of research and innovation, national activities in the field and the ability to absorb technologies remain limited due to insufficient funding, inefficient mechanisms for allocating funds and fragmented governance. Therefore, we believe that it is promising for further research to understand successful practices of harmonising national research systems with the priorities of the European Research Area.

**Keywords:** Ukraine, EU, European integration, science, European Research Area.



**Ewa Ogrodzka-Mazur** – a full professor in the Institute of Education at the Faculty of Arts and Educational Science in Cieszyn, University of Silesia in Katowice, Poland.

**Research interests:** early school pedagogy, multi- and intercultural education, social and educational policy, the quality of academic training in the acquisition of intercultural competence and theories and models of intercultural studies

✉ [eom1@wp.pl](mailto:eom1@wp.pl)

id <https://orcid.org/0000-0001-9990-6176>

Educational Science in Cieszyn, University of Silesia in Katowice, Poland.

**Research interests:** early school pedagogy, pedeutology, multi- and intercultural education.

✉ [eom1@wp.pl](mailto:eom1@wp.pl)

id <https://orcid.org/0000-0001-9797-2591>



**Anna Szafrńska** – Ph.D. hab., assistant professor in the Institute of Education at the Faculty of Arts and

УДК: 37.09

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-20-25>

## CULTURAL TRANSMISSION IN MODERN SCHOOL: PREVIOUS EXPERIENCE – TYPICAL MANIFESTATIONS OF PRACTICE – SUGGESTED SOLUTIONS

**Abstract:** The suggestion comprised in the study of bringing education closer to the natural conditions of cultural transmission – and thus moving away from the traditional ideology of cultural transmission, reflecting the development of children and youth based on the compliance of their behavior with specific cultural standards – may constitute a valuable pedagogical offer. It is based on the assumption that both the processes of culturalization and primary and secondary socialization enable students to grow into the culture (to assimilate the existing cultural values) and to gain a specific place in the community. On the other hand, they allow children and youth, owing to their subjective self-fulfilling abilities, to “create” some new, socially accepted values in the form of cultural products, and thus to create a “new” quality of culture of this particular group or community.

**Keywords:** school culture; multi- and intercultural education; cultural identity; cultural transmission

### Introduction: contemporary school as a “learning culture”

Applying the thesis on culture as the basic orientation of contemporary education results – according to J. Bruner’s concept – in defining school as a learning culture. Its basic task is to support children and young people in learning to use tools for creating meaning and in adapting to the world in which they live, in changing it as needed, and in shaping their identity and self-esteem and strengthening their chances of coping with the world both at school and outside it (Bruner, 1996, p. 69; Bruner, 2006; Nowosad, 2019). The sociocultural changes taking place in Poland and Europe, as well as the creation of

multicultural society and communities, make it especially difficult for children to “read” the multiplicity of meanings of the surrounding reality and to form their own identity. Thus, does contemporary school education really help students learn and understand the cultural heritage, and at the same time overcome the myth that the attachment to tradition, centuries-old values and norms of cultural behavior is a source of good and children’s growing into values that will become important from the point of view of the development of their identity (Korzeniecka-Bondar, 2003; Ogrodzka-Mazur, 2007)? Does this school prepare students to live and broaden their views on the past, present and future of their own region, perceived in the broad context of the country, Europe and the world, and to overcome the myth that the system of values established a priori by adults (most often preferring the “values of the outgoing generation”) is the best? Does education really have a chance to support cultural diversity and to protect it – on the one hand against globalization, and on the other – against discrimination of minority (ethnic, religious) groups, overcoming the myth that the Other is a stranger and an enemy?

### **Transmission of culture as one of educational ideologies – from school transmission of culture to cultural transmission**

Apart from romanticism and progressivism, the transmission of culture is one of the oldest trends in the development of Western educational ideology, emphasizing the task of transmitting to the present generation the resources of knowledge, norms and values accumulated in the past. In educational work, it is assumed that “knowledge and values – first located in culture – are then internalized by children through imitation of adult behaviour models, or through direct education with the use of rewards and penalties. [...] The society-centered school of cultural transmission emphasizes what is common and established and focuses on the necessity of learning through discipline in relation to the social order” (Kohlberg, Mayer, 1993, p. 54). Even though it is nowadays emphasized that such an approach to cultural transmission reflects primarily the development of children based on the compliance of their behavior with specific cultural standards, and does not refer to their personal knowledge and experiences, it is still the dominant educational reality – school transmission of culture. According to D. Klus-Stańska, it is based on an attempt to “select some of its elements from the cultural heritage in a specific form in order to present them to students as the only valid version of description, explanation and interpretation intended to be registered and recorded” (Klus-Stańska Stańska, 2002, p. 77; 2019, pp. 7-20). In this way, teachers most often provide “ready-made” and unambiguous information about cultural values, taken mainly from school curricula and/or readings. The school transmission of culture implemented in this way becomes a means of symbolic violence against students in the form of imposing meanings and their uniform interpretation on them (instilling some specific values into subsequent generations). This is particularly important at the first stage of education, when a significant number of children (entering the system of organized, methodical learning) experience a strong acculturation shock, conditioned by the difference between the cultural system (values) of the family home and of school.

Other possibilities in this respect are created by cultural transmission, enabling the personal and social reconstruction of the existing culture through the natural growth of learners into the culture of the community, which leads to the creation of personal worlds within a community of meanings, i.e. a dialogical encounter with culture and the Other (Klus- Stańska, 2019). The proposal to bring school education closer to the natural conditions of cultural transmission may constitute a valuable pedagogical offer that may find wider application in educational practice.

### **In search for a model (new models) of constructing knowledge at school**

#### **Cultural contexts**

#### **I. Relationship: child – culture – education**

In approaching the relationship: child – culture – education, school pedagogy can adopt the cultural orientation that both links the sphere of culture with values and personal self-development, and emphasizes the freedom and self-determination of the individual, according to which:

- an individual has independence towards culture, consisting in the freedom to apply an attitude to it (outside or within oneself) and towards possible cultural determinism. The form of this attitude is self-awareness. This freedom constitutes the specificity, the essence of a human being,

- a specifically human way of existence is focused on values as elements of culture. The individual intuitively anticipates and particularizes them, and they attract the individual. This is freedom not towards culture, but within culture (Burszta, 2008; Giddens, 2008).

In the proposed approach, both the processes of culturalization and primary and secondary socialization become important in education. They enable, on the one hand, growing into culture (assimilation of the existing cultural values) and gaining a specific place in the social community, while on the other hand, they allow the individual, owing to one's subjective self-fulfillment abilities, to "create" new, socially accepted values in the form of cultural products, and thus a "new" quality of culture of a particular group or community.

## **II. Creating the sense of multidimensional cultural identity**

The formation of learners' sense of multidimensional cultural identity from the individual and social perspective is also their self-definition, which they must be able to develop in the process of gradual growing up and to reformulate in the course of their whole lives. The individual's orientation in the surrounding cultural reality, which develops in this way, results in a system of "meanings" formulated by people significant to that individual in specific family, school and non-school situations, which are also a source of various values (their possible "readings") and of developing the ability to evaluate the acquired knowledge and experience. The sources of information about oneself that may become the basis for shaping a child's sense of identity in natural and constructed educational situations include:

- observing one's behavior and its consequences,
- observing other people's behavior and comparing oneself to them,
- obtaining information directly from other people (others' opinions about me),
- social categorizations related to the awareness of belonging to particular social groups (categories) – e.g. family, school, peer group, region, nation, Europe and the world,
- insight into one's own personality.

## **III. Raising sensitivity to the other and recognizing the dissimilarity of people from other cultures – towards the modification of stereotypes and ethnic prejudices**

The perception of the social world during childhood and adolescence includes the knowledge already possessed by learners about the co-occurrence of various human characteristics and the knowledge about different kinds of people and their typical behaviors, which translates into their individual way of perceiving Others. The results of many studies conducted in this area confirm the occurrence of all types of stereotypes and prejudices at all age levels in children aged between 7 and 13 years. Some analyses of the empirical data regarding Polish students allow one to conclude that they have quite clearly crystallized and quite strong negative attitudes towards most groups of national minorities living in Poland, and their attitudes of reluctance towards others persist – contrary to their peers from Western European countries – for quite a long time (Weigl, 1999, p. 31, Nikitorowicz, 2020). The important factors maintaining and strengthening stereotypes and prejudices that constitute the specific "paradigm of the alien" perceived by children include:

- factors related to the social structure (social norms functioning in the family and school environment, patterns of social interaction dominating in the peer group, social indifference and passivity towards various manifestations of prejudice and discrimination),
- personality factors (lack of tolerance, authoritarianism, tendency to conformism, frustration and aggressive behaviour, low social status of the environment of life),
- cultural factors – ideologies in force in a particular culture, prejudices appearing in early socialization (Kofta, Jasińska, 2001).

The above-mentioned factors contribute significantly to the stereotypical consolidation of the image of themselves and others in children's minds, regardless of the experience and cultural competence they acquire. The analysis of the conducted experimental research on the modification of stereotypes and prejudices among early school learners allows one to confirm both children's clearly visible susceptibility to influences aimed at shaping a negative attitude towards foreign ethnic groups and nations, as well as their susceptibility to activities that weaken such stereotypes and prejudices (Weigl, 1999, pp. 140-142;

Niekrewicz, 2019, pp. 35-46). This also creates an opportunity to undertake educational activities aimed at “weakening” the consolidated negative stereotypes and prejudices and at modifying them.

#### **IV. Communication and cultural dialogue**

The basis for “being” in one’s own culture and for understanding other cultures is language, which at the same time is a “tool” for the child to communicate with others, a “material” for creative activity and an object of cognition. In the last ten years, appreciating the role of the pragmatic factor has attracted the attention of researchers to analyzing the development of children’s speech in the aspect of processes of social communication. From this point of view, it should be assumed that whenever a child speaks or listens to the speech of others, the process of strengthening their social structure and forming their cultural identity takes place. This phenomenon can also be interpreted in the following way: individuals come to master their social roles through the communication process.

The functioning of children and young people in the cultural environment enables them to have systematic linguistic contacts with peers – the members of other communities and societies, and at the same time this often creates natural situations enhancing simultaneous participation in two cultures and two language systems. Bilingualism acquired in this way may be “additive” – enabling the achievement of high competences in both languages, or “subtractive”, in the case of which the language of higher prestige (of the majority or dominant culture) replaces the first language (of the minority culture) and does not allow the individual to achieve proper competence in any of them (Czykwin, Misiejuk, 2002; Rocławska-Daniluk, 2020). From the point of view of educational activities, it is worth paying particular attention to the so-called integrative communication. It is the basis for intercultural dialogue, combining the values of different cultures and allowing community members to maintain mutual contacts on the basis of cooperation (while eliminating conflict situations) and communication that protect against possible non-acceptance in the new cultural environment. In such communication, the child – without combining cultural components from both language systems – borrows some selected elements from the new culture that enable them to avoid internal conflict – situations of tension and stress (Nikitorowicz, 2000, pp. 85-104, Nikitorowicz, 2009).

#### **Cognitive contexts**

##### **I. Motives for exploring the world and learning**

One of the important goals of school education is to develop the cognitive processes of students and their orientation in the environment. This development is characterized by intense motivation to learn about the surrounding world of people, things and phenomena and to acquire (in the learning process) social competences which determine the effectiveness of functioning in social situations at school and outside it. Developmental theories emphasizing the cultural and social context of education and teaching highlight the role and importance of the double social structure in which the child participates, namely the relationships with peers – the world of children and the “objective reality” – the existing one, created and imposed by adults – the world of adults (Erikson, 2000; Arcimowicz, Łaciak, 2022). The dichotomous nature of the functioning of the two social worlds in the life of an adolescent implies the necessity to meet their basic needs, which are revealed in the process of:

- symbiosis (close connection and unity with the closest environment) – the need for bonding, closeness with and acceptance by others, conditioning the sense of security in the human world;
- separation (the gradual emergence of the Self from the symbiotic unity) – the need for identity, which enables the building of boundaries between the Self and Other People;
- individuation (development of internal autonomy of the Self) – the need for self-fulfilment, exploration of the environment, independent activity, expressing one’s Self (Małkiewicz, 2002, pp. 16-17).

The identified needs for bonding, identity and self-fulfilment become the basic developmental determinants of the pace, dynamics and direction of the child’s cognitive activity (including their own creative activity), enabling them to have a close relationship with the near and further cultural environment, which is also favourable for “building” the representation of one’s own person – related, among other things, to maintaining one’s own identity, to maintaining or increasing one’s position



in the social system of meanings, to having influence on the surrounding reality (Reykowski, 2022, pp. 59-75).

## II. Constructing knowledge at school: learning through dialogue and cultural contact

School pedagogy implies the need for a different approach to the process of acquiring knowledge by a child – the transition from monologue education to dialogue education related to the creation of meanings. As J. Bruner – the author of the term “interpretive turn” – emphasizes, “creating meaning involves locating encounters with the world in their proper cultural context in order to learn “what it is about”. Although meanings reside in the mind, they have their source and reference in the culture in which they are created. This cultural positioning of meanings ensures their negotiability and immersion in communication” (Bruner, 1996, p. 3). This assumption translates into changes in educational theories regarding such areas such as:

- the teacher’s knowledge – the important role of personal pedagogical theories, personal reflection on one’s own practice, focus on alternative educational solutions,
- the student’s knowledge – the existence of many “possible worlds” and their interpretations, understanding dialogue, readiness for “disobedience in thinking”, creative thinking, hidden school curriculum,
- classroom communication – the social nature of learning, cooperation in a group for a common goal (task), the research and creative function of speech, the importance of exploratory speech (thinking aloud),
- didactic planning – spontaneous experimentation, tips, improvisations, goals understood as intentions and general aims (Klus-Stańska, 2002, pp. 65-67).

### Conclusion: culture and education – relationship perspectives

Outlining the perspectives of the relationship: culture and education involves the adoption of the basic assumption that education can only be conceived through the lens of understanding the culture. This assumption gives rise to the most important recommendations for educational theory and practice:

- demonstrating (by school) the specific sensitivity to the changing contexts of contemporary culture, also by introducing new thinking and action strategies in the work of both teachers and students,
- preparing children and young people to participate in a changing culture by acquiring the competence to understand it and determine their place in it,
- orienting education towards the construction of learners’ multidimensional cultural identity,
- building the school as a space for interpersonal interactions (transition from monologue education to cultural dialogue).

As J. Bruner aptly notes, education should therefore not “be limited solely to ordinary school issues, such as curricula, standards or verification of students’ skills. What one chooses to do in relation to school only makes sense when considered in the broader context of what society intends to achieve by investing in education of the young generation. The understanding of education [...] is a function of the way of perceiving the culture and its aspirations, not only the declared ones” (Bruner, 1996, p. 4).

## References

- Arcimowicz J., Łaciak B.: *Wspólnotowość i społeczna tożsamość współczesnych Polaków*. Warszawa 2022, Wyd. ISP.
- Bruner J.: *The culture of education*. Cambridge 1996, London Harvard University Press.
- Bruner J.: *Kultura edukacji*. Kraków 2006, TAIWPN „Universitas”.
- Burszta W.J.: *Świat jako więzienie kultury. Pomyślenia*. Warszawa 2008, PIW.
- Czykwin E., Misiejuk D.: *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*. Białystok 2002, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Erikson E.H.: *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań 2000, Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Giddens A.: *Konsekwencje nowoczesności*. Kraków 2008, Wyd. UJ.
- Klus-Stańska D.: *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn 2002, Wyd. UWM.

- Klus-Stańska D.: *Wiedza osobista uczniów jako punkt zwrotny w teorii i praktyce dydaktycznej*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2019, nr 1 (64).
- Kofta M., Jasińska-Kania A. (red.): *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*. Warszawa 2001, Wydawnictwo naukowe „Scholar”.
- Kohlberg L., Mayer R.: *Rozwój jako cel wychowania*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.): *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa 1993, Wyd. IBE.
- Korzeniecka-Bondar A.: *Mity związane z transmisją kultury dokonywaną przez nauczyciela*. W: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.): *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczno-kulturowe wymiary przekazu*. Białystok 2003, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Malkiewicz E.: *Motywy poznawania świata i uczenia się w kontekście podstawowych potrzeb dziecka*. W: M. Kochan-Wójcik, A. Krajna, Z. Kuklińska, E. Malkiewicz (red.): *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*. Warszawa 2002, Wyd. CODN.
- Niekrewicz A.A.: *Stereotypy narodowe i etniczne w memach internetowych*. „Język. Religia. Tożsamość” 2019, nr 1 (19).
- Nikitorowicz J.: *Spotkanie i dialog kultur – wymiar edukacji międzykulturowej*. W: T. Pilch (red.): *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*. Warszawa 2000, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Nikitorowicz J.: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa 2009, WAI P.
- Nikitorowicz J.: *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*. Białystok 2020, Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nowosad I.: *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Kraków 2019, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice 2007, Wyd. UŚ.
- Reykowski J.: *Teoria ograniczonej etyczności a wiedza o systemie motywacyjnym*. „Nauka” 2022, nr 4.
- Rocławska-Daniluk M.: *Dwujęzyczność i wychowanie dwujęzyczne z perspektywy lingwistyki i logopedii*. Gdańsk 2020, Wyd. UG.
- Weigl B.: *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży. Studium empiryczne*. Warszawa 1999, Wyd. IP PAN.

**Ева Огородзька-Мазур**, професор Інституту освіти на факультеті мистецтв і педагогічних наук у Цешині Сілезького університету в Катовіце, Польща.

**Коло наукових інтересів:** рання шкільна педагогіка, мульти- та міжкультурна освіта, соціальна та освітня політика, якість академічної підготовки в набутті міжкультурної компетентності та теорії та моделі міжкультурних досліджень

**Анна Шафранська**, доктор філософії, доцент факультету мистецтв і педагогічних наук Інституту освіти у Цешині Сілезького університету в Катовіце, Польща.

**Коло наукових інтересів:** рання шкільна педагогіка, педевтологія, полі- та міжкультурна освіта.

## КУЛЬТУРНА ТРАНСМІСІЯ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ: ПОПЕРЕДНІЙ ДОСВІД – ТИПОВІ ПРОЯВИ ПРАКТИКИ – ЗАПРОПОНОВАНІ ШЛЯХИ ВИРШЕННЯ

**Анотація:** Пропозиція полягає в дослідженні наближення освіти до природних умов культурної трансмісії – і, таким чином, відходу від традиційної ідеології культурної трансмісії, відображення розвитку дітей та молоді на основі відповідності їхньої поведінки конкретним культурним стандартам – може становити цінну педагогічну пропозицію. Базується на припущенні, що як процеси культуралізації, так і первинна та вторинна соціалізація дають змогу учням вrostи в культуру (засвоїти наявні культурні цінності) і отримати особливе місце в спільноті. З іншого боку, вони дозволяють дітям і молоді, завдяки їхнім суб’єктивним здібностям до самореалізації, «створювати» якісь нові, суспільно прийнятні цінності у вигляді культурних продуктів, і в такий спосіб створювати «нову» якість культури. цієї конкретної групи чи спільноти.

**Ключові слова:** шкільна культура; полі- та міжкультурна освіта; культурна ідентичність; культурна передача



**Svitlana Kravchenko** – Candidate of History Sciences, Senior Research Fellow of the Department of Comparative Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine.

**Research interests:** comparative pedagogy, reforms and trends in the development of school education abroad, scientific and informational support of education.

✉ [svetlanazozulya@ukr.net](mailto:svetlanazozulya@ukr.net)

🆔 <http://orcid.org/0000-0003-3350-4638>

---

UDC 37.091.31:004.946](73)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-26-34>

## TECHNOLOGY OF EDUCATION AND TRAINING IN THE USA: STRATEGIC DIMENSION

**Abstract.** The results of the analysis of the experience of the USA in technological education and training are presented, in particular regarding the use of immersive technologies, which can potentially become one of the main tools in education. Strategic documents focusing on technological innovations in the American educational policy are considered. The practice of implementing immersive technologies is considered on the example of the Stanford Laboratory of Virtual Human Interaction, in particular, the use of the ENGAGE and Expeditions Pro platforms for VR training. Examples of the functioning of virtual schools in different states of the USA as important components of online education are given. The issue of eliminating the digital divide in education is outlined. It was concluded that for modern Ukrainian society, the most important task is the development of perspective guidelines for development and effective practices for the introduction of educational innovations, reforming the educational system by transforming it into an effective model of education that would meet international standards.

**Keywords:** virtual reality, virtual school, e-environment, immersive technologies, educational innovations, technologization of education, digital divide.

**The problem statement.** Modern society is characterized by the scale of globalization, the increase of information, the complication of social problems, the unpredictability and ambiguity of the development of all spheres of life, the reinterpretation of stereotypes and the change of accents. In such conditions, the role of education is gradually transformed into a toolkit for acquiring innovative skills, including creativity, self-motivation and self-development based on socialization, increasing digital competence, etc. In this context, we consider the technologization of education and training as an imperative for the development of the educational sphere and as an innovative tool for demanded and positive changes, a radical improvement in the quality of education.

In the course of the study, it was taken into account that the transformation of the educational system in Ukraine into an effective model in accordance with international public demands is currently at the main stage, therefore, the analysis and generalization of theoretical and strategic guidelines for the technologization of general secondary education in the USA, the identification and consideration of innovative educational technologies, such as the introduction of Edtech technologies, the development

of virtual schools in a comparative perspective on Ukraine is quite timely and is not only of theoretical interest for us, but also of practical significance.

**Literature Review.** The relevance of the problem of creating an innovative environment, taking into account the technology of education and training, is evidenced by international strategic documents: the UN Program «Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable» (2018), Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4 (2016), Digital Education Action Plan (2021–2027) (2021), Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills (2016).

In the context of scientific research, the works of foreign scientists are significant, in particular research on school reform (L. Kuban), online learning (S. Aaron, M. Cole, L. Swartz, D. Shelley), development of the latest educational technologies (E. Barbera, B. Gros, P. Kirchner), strategies for the development of education in the XXI century. (A. Kamins), introduction of educational innovations (D. Crichton, A. Levasseur, T. Haik, L. Jiang) and others.

Important for the analysis of the issue outlined by us are the results of scientific investigations by Ukrainian scientists who conduct comparative studies in terms of the problems of globalization, integration and modernization of education, the formation of educational policy and the content of secondary education in English-speaking countries (N. Avsheniuk, A. Lihotskyi, I. Lytovchenko, O. Matviienko, A. Sbruevia, S. Sysoieva, I. Schemprich), trends in the development of secondary education in the USA and leading European countries through the prism of reforms and innovations (O. Lokshina, O. Hlushko, A. Dzhurylo, S. Kravchenko, O. Maksymenko, N. Nikolska, O. Shparyk).

Dissertation studies on the reform of general secondary education and the development of pedagogical thought in this country at the beginning of the 21st century provide a clear reference point for the theoretical foundations of educational reforms in the United States (O. Litvinova, K. Shikhnenko, M. Shutova), media education, adult education in the USA (H. Holovchenko, N. Prykhodkina, O. Terenko).

The analysis of the latest publications convincingly confirms the deepening of the study of the introduction of the latest digital tools in education, the implementation of distance learning as a pedagogical technology, the design of the educational environment in the conditions of the COVID-19 pandemic by scientists of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. These are, in particular, analytical and methodical materials “Dystantsiine navchannia v umovakh karantynu: dosvid ta perspektyvy”, which presents the experience of organizing distance learning in general secondary education institutions under quarantine restrictions and promising directions for its development, considers the issue of implementing distance learning as a pedagogical technology, designing an educational environment taking into account the features of distance and mixed learning, organization of distance learning in primary school and institutions of secondary education of the II and III levels, assessment of learning results in the conditions of distance education, implementation of certification assessment of students of general secondary education, organizational and legal basis for the implementation of distance learning, characterization of the features of the management activity of the head of an educational institution during distance learning (Topuzov O., 2021).

In a scientific and analytical report “Zahalna serednia osvita Ukrainy v konteksti osvity krain Yevropy: tryvalist i struktura” a comparative analysis of the structure of the national system of general secondary education of Ukraine and the educational systems of 38 European countries was carried out, and proposals were formulated to improve the organization of the educational process in Ukrainian schools in accordance with the transformational processes currently taking place in general secondary education of Ukraine (Kremen, V.H., Liashenko, O.I., & Lokshyna, O.I., 2020).

In scientific work “Digitalization of Education: Pedagogical Priorities» the impact of globalization and technological development of society on scientific activity, the education system, the organization and technologies of the educational process is comprehensively characterized, as well as the pedagogical priorities of digitalization of education are determined, which consist in the interdisciplinary solution of modern problems of the digital educational environment, the development of pedagogical principles of

digitalization of education, the formulation of conceptual provisions of digital pedagogy, the definition of the main pedagogical concepts of digital education, the development of digital didactics, which involves the review of forms, methods, means and technologies of education, upbringing and development of , who learns in the digital space (Sysoieva, S., 2021).

Publications prepared by comparativists of the Department of Comparative Education of the Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine: “Osvita v realiiakh viiny: oriientyry mizhnarodnoi spilnoty” (Lokshyna, O., et al., 2022), “Vidpovid svitovoi spilnoty na vykylyk COVID-19 v osviti (liutyi – cherven 2020)” (Lokshyna, O., et al., 2020), “Osvita ta navchannia v konteksti pandemii COVID-19” (Kravchenko, S., 2020), which analyzed the experience of foreign countries in responding to COVID-19 in education, summarized the recommendations of leading international organizations, primarily UNESCO, regarding the organization of education in pandemic conditions, revealed the formats of the international community’s response to the challenges of COVID-19 and the complexity of initiatives implemented within global guidelines with taking into account the national context, and also presented the position of the international community on the problems of education in the conditions of military operations in Ukraine with an emphasis on the analysis of the motives of the attack on education, ensuring the continuity of education in the languages of war and the inclusion of refugees and internally displaced persons in the educational process, characterized the EU support for the integration of Ukrainian children and youth to the education and training systems of the member states.

So, the review of scientific literature showed that the issue of technologization of education and training is relevant, multidimensional and requires further study.

**Research aim.** To analyze and justify separate theoretical and strategic orientations of technological education and training in the USA in a comparative projection on Ukraine.

**Research methods.** During the research, methods were applied, the combination of which contributed to a comprehensive vision of the aspects analyzed by us. Informative and descriptive methods together with systematization ensured the search and synthesis of factual scientific material. With the help of a structural and analytical method, concepts related to the topic of our research were considered, in particular, “technologization of education”, “digital divide”, “virtual school”, “immersive technologies” and the intensification of the processes of technologization of education and training in the USA as a result of the rapid digitalization of society and development was investigated e-environments.

**Presenting main material.** The issue of introducing innovations in the field of education is extremely important. This is especially relevant during the global pandemic of COVID-19 and the war in Ukraine, when all links of the educational system in our country switched to distance learning mode.

In the process of research, it was established that the USA is one of the first to respond to innovative educational trends. Intensively implementing educational reforms, this country is implementing the most important pedagogical problems of global importance, in particular, updating the educational space through the use of the latest digital tools, cloud services in the management of educational institutions and the educational process, updating the content of education in accordance with scientific and technological progress, introducing immersive technologies into education, improvement of adaptive training methods, primarily differentiation and personalization of training, development of specialized skills.

Technologization has become a kind of catalyst for the formation of an educational e-environment both in the USA, the EU countries, and in Ukraine, transforming the traditional education system in the direction of forming its new quality, which is characterized by an increase in the number of virtual educational platforms on the basis of which distance learning takes place.

Therefore, one of the priority innovative educational trends of the 20s of the XXI century. technology can be considered as an important progressive tool for reforming the traditional educational space into an educational e-environment (Kravchenko, S., 2021a).

The strategic reference in this context is the plan for the transformation of American education using innovative technologies, developed by the Office of Educational Technologies of the US Department of

Education “Transforming American Education Learning Powered by Technology. National Education Technology Plan 2010” (2010).

Through this document is the provision that the result of learning in all disciplines (English, mathematics, the basics of fundamental sciences, social sciences, history, fine arts, etc.) should be 21st century competencies such as creativity and innovation, critical thinking, problem solving skills, communication skills and cooperation skills. These skills are consistent with the principles of humanization and are necessary for successful adaptation to the rapidly changing demands of the world (Holovchenko, H., 2020).

It is worth noting that the EU countries also approved a political initiative to support the sustainable and effective adaptation of the education and training systems of the EU member states to the digital era – “Digital Education Action Plan (2021–2027) (2021) “. This document approved a long-term strategic vision of high-quality, inclusive and accessible European digital education, analyzed the challenges of the COVID-19 pandemic, which accelerated the use of technologies for the development of distance education and training, and strengthened the desire for stronger cooperation at the EU level in digital education. It also emphasizes the importance of synchronizing activities and interaction between different sectors of education in order to accelerate the transition of educational systems to an e-environment, foresees the digitization of teaching methods and pedagogical tools and the provision of the infrastructure necessary for inclusive and sustainable distance learning, including improving the quality and quantity of digital teaching technologies. To achieve these goals, the Action Plan defines two priority areas: 1) promoting the development of a highly productive digital ecosystem of education, which requires appropriate infrastructure, connectivity and digital equipment, effective planning and development of digital potential; competent and digitally confident scientific and pedagogical workers; high-quality educational content, user-friendly tools and secure platforms that comply with e-privacy and ethical standards; 2) increasing digital skills and competencies for digital transformation. In order to implement this, it is necessary: formation of basic digital skills and competences from an early age; development of digital literacy, including combating disinformation; computer education; awareness of immersive technologies, including artificial intelligence (AI); acquisition of the latest digital skills that are constantly updated; ensuring gender equality in digital studies and careers. Therefore, the Digital Education Action Plan is a key factor in realizing the vision of creating a European Education Area by 2027 (Digital Education Action Plan, 2021).

Another equally important document of the European Union is the manifesto “Europe’s Digital Decade: digital targets for 2030”, in which on March 9, 2021 the European Commission presented the vision and ways of digital transformation European countries by 2030. Developers singled out four main aspects of the development of the digital decade and visualized them as a digital compass: skills, government, infrastructure and business (Fig. 1).



Fig. 1. Compass of digital transformation of the European Union until 2030.

Let us emphasize that during the pandemic distance learning has already become the norm. This is an evolutionary stage in the provision of educational services, which became possible thanks to the global digitalization of the educational process. Digital technologies in education are not only a tool, but also a living environment that opens up new opportunities, namely: learning at a convenient time,

designing individual educational routes, continuous education. Digitization has already changed the traditional education system in the direction of forming its new quality, which is characterized by an increase in the number of virtual educational platforms based on which electronic (distance) learning takes place.

How can educational technology improve learning for all? The solution to this question is based on the theoretical framework created two decades ago by two of the most famous educational researchers in the United States: David K. Cohen and Deborah Levenberg Ball. They argue that the most important thing for improving learning is the interaction between teachers and students around learning materials. Digital technologies used in the educational systems of developing countries differ in many aspects, and each such system has different needs in the field of electronic technologies, different infrastructure and potential for implementing technological solutions (Vegas, E., Hess, F.M., 2022).

Digitization of education requires proper technical and informational support, in particular, the development and implementation of a national IT strategy, ensuring equal access to electronic educational resources, forming digital competence among students and teaching staff, eliminating the digital divide, etc. However, such educational innovations require coordination of actions at the state level of all education stakeholders, as well as adaptation of schools during the digitalization of the educational process, reconfiguration of the educational space, changes in approaches to the management of educational institutions and the educational process. In particular, distance learning programs should be aimed at developing students' self-learning competencies and self-motivation. A certain autonomy of learning is important even in the conditions of a classical educational environment, especially distance education. However, many children, especially those of primary school age, have not yet acquired sufficiently developed autonomy skills for independent learning. Distance learning programs lack mechanisms that allow teachers to assess students' knowledge and provide feedback to them. For example, distance learning programs based on television or radio are unidirectional interfaces that do not allow teachers to evaluate and adjust the learning process. When students lack regular feedback from teachers, they may not maintain their current level of learning, but instead develop new knowledge and skills through self-directed learning as needed (Dzhurylo, A., 2021).

Currently, the issue of eliminating the digital divide is being actively lobbied in the USA. This is detailed in a collaborative study by S. Chandra, et al. «Closing the Digital Divide in US Education – for Good» (Chandra, S., et al., 2021). The authors note that in 2020, when, due to quarantine restrictions, distance learning was introduced in all educational institutions, the scale of the digital divide among students was suddenly revealed. According to a 2020 Boston Consulting Group study with Common Sense, 30% of children (an estimated 15-16 million students) did not have adequate internet service or e-learning devices to effectively learn from home. While it's a problem in every state, the digital divide most tangibly affects students from rural and southern American communities. However, the digital divide is most prevalent among Black, Hispanic, and Native American students, as well as children from low-income families. At the same time, there is a problem of low digital and technical literacy in the US. Eliminating these problems together with investing in innovative educational technologies, which are primarily based on digitalization, will contribute to step-by-step changes in education. Thanks to the formation of digital skills, scientific and pedagogical workers can modernize and improve teaching methods, implement innovative education models.

Processes of technological education actualized the development of virtual schools, which gained popularity in the USA.

State virtual schools are organizations created by legislation or state bodies, which are usually financed in part or in full by state appropriations, tuition fees and/or grants. Such schools collectively serve more than 500,000 students, conduct about a million online courses in 23 US states during the year. They are one of the largest developers of online courses, online instruction, technology infrastructure development, professional development and other services related to online learning for schools and districts in the states where they are located. In the USA, public virtual schools began to appear approximately in 1997 and became one of the first providers of educational services online. The

purpose of their establishment is to supplement the education of students in a traditional school. Over the last decade, public virtual schools have significantly expanded the types of services and the list of products they offer, while maintaining the traditional role of an additional provider of online courses. Innovative public virtual schools are now implementing and leading changes in the delivery of online learning services.

Most virtual schools in the US are not schools in the traditional sense, as they do not issue high school diplomas and do not perform the traditional functions provided by schools. Instead, they offer online courses and related virtual services for schools. As a rule, students are enrolled with the approval of the local district. Public virtual schools may be operated by a state education agency, or they may be separate nonprofit organizations, charter schools, or regional service agencies with the approval of the state education agency. For example, virtual schools in Georgia and Virginia, Oregon Academy of Online Learning, and other virtual schools are part of state departments of education. Instead, the Idaho Virtual School is a governmental entity separate from the state education agency that operates under the direction of a Board of Directors and operates under applicable law. The Montana Digital Academy is affiliated with the state university system. The Michigan Virtual School receives legislative funding and operates under the direction of a Board of Directors that provides oversight. The Illinois State Virtual School is operated by the Regional Office of Education, which has been awarded a contract by the Illinois State Board of Education to manage and administer the state's virtual school. New Hampshire Public Virtual School «Charter School of Virtual Learning Academy» was created according to charter school rules. Although public virtual schools have different organizational and management structures, they share similar characteristics. They conduct online courses, provided with the appropriate administrative and pedagogical staff, enroll students, improve the qualifications of teachers, and also develop the technological infrastructure for conducting and supporting online education. The services of public virtual schools, as a rule, are fully or partially provided at the expense of budget funding. Sometimes districts may require payment for the entire course of study or for a portion of the cost of the courses. In some cases, courses are offered free of charge to students, as in Montana, South Carolina, or for a nominal fee to cover costs, as in Idaho.

US public virtual schools may qualify for federal or private grants to start and operate, but the bulk of public funding for virtual schools comes from state appropriations and/or tuition.

The largest public virtual school in the USA is the Florida Virtual School, which has 485,000 course attendees per year. North Carolina Virtual School has over 100,000 course participants. Other great schools include virtual schools in Alabama, Arkansas, Georgia, Idaho, New Hampshire, and South Carolina (Kravchenko, S.M., 2021b).

In these and other institutions of secondary education in the USA, at the current stage of the digital development of society, immersive technologies are actively implemented.

Immersive technologies – technologies of full or partial immersion in the virtual world or various types of combination of real and virtual reality. Immersive technologies are also called augmented reality technologies, which provide the effect of full or partial presence in an alternative space. These include: RR (real reality) – or the objective reality in which we are and which is perceived by the senses; VR (virtual reality) – it is a simulated reality with the use of modern technologies, when sound is added to 3D projections, and sometimes tactile sensations; AR (augmented reality) - supplemented (added) reality, when elements of virtual, simulated reality are added to real reality (RR); MR (mixed reality) – it is VR with certain additions of RR, or AR; XR (extended reality) is a general name for AR and VR technologies; 360° photo, video content consisting of one three-dimensional 360° photo or video or several combinations of photos and video images (Imersyvni tekhnolohii, 2020).

In the US, there are several platforms for immersive VR learning, such as ENGAGE. This is a professional platform of the so-called metauniverse, where you can independently create your own unique virtual world for teaching, showing and viewing VR demonstrations, lectures, conducting professional events on a virtual basis, etc. For example, Stanford University used the ENGAGE platform for a 2021 VR-based Virtual Humans course. This course is one of the first and largest in the



US education system to be taught almost entirely in virtual reality (VR). Learners participate in the distance learning session using a virtual reality headset that is worn over the eyes like an opaque diving mask and uses two handheld controllers to navigate the virtual environment.

Stanford's Virtual Human Interaction Lab (VHIL) has launched a number of projects using immersive technologies: "Environmental Education", "Medical Virtual Reality", "Telepresence", "Design Thinking", "Virtual Becomes Reality – Immersion and Presence", "Psychology of Augmented Reality", "Integration of Virtual Reality into Classrooms and Curriculum" (Integrating VR into Classrooms and Curricula), "Empathy and Perspective Taking" (Virtual Human Interaction LAB, 2022).

Specialists of this laboratory also conduct research with the involvement of education seekers, scientific and pedagogical workers and other stakeholders regarding the effectiveness of virtual reality educational programs in various learning conditions. In particular, in the virtual reality study «Education in times of global crisis», they examine how quarantine restrictions related to COVID-19 affect the use of educational virtual reality. The results of these studies (surveys, in-depth interviews, etc.) prove that virtual reality increases self-efficacy, helps to solve certain problems faced by teachers, especially when teaching natural sciences and other disciplines (Integrating VR into Classrooms and Curricula, 2022).

Another interesting example for studying abroad educational experiences is Expeditions Pro, a program for creating tours in virtual reality, which is designed for education, for example, immersive history lessons, virtual school trips, lesson notes, as well as entertainment. With Expeditions Pro, you can add local 360° panoramas, 4k 360° video, still images, audio files and more. This app is free. Educators can use Google Earth VR to engage learners on virtual journeys around the world while staying safe at home.

Immersive technologies take educational activities to a new level with many options for online learning games, as well as online courses. This can be particularly useful for encouraging and engaging learners in learning.

Experts predict that immersive technologies will fully enter the market of educational services in the coming years. According to BlueWeave Consulting, the global market for immersive educational technologies will grow by at least 29% by 2027 and already in 2020 it was \$697.26 million (Hadhazy, A., 2021).

**Conclusions.** Technologization of education is an important progressive tool for updating the educational space. In recent years, the development of technologies has become one of the most important trends for educators. Thus, innovation in education is of particular importance, as it plays a crucial role in the digitalization of society, the technologization of education and the sustainability of the digital future. The USA rightly holds the position of the world leader in the field of scientific and technical research and innovation. State and private investments in education ensure the development of this area and are a catalyst for the technological advancement of education. By investing in education, and particularly in educational innovation, the US government is enabling the development of a digital future that can serve as an example for other countries to follow.

Technologization of education and training is one of the most relevant trends of the 20s of the 21st century. Worldwide. However, the technologization of education requires proper not only technical, but also informational support. In particular, the development and implementation of the national IT strategy, ensuring equal access to electronic educational resources, the formation of digital competence among students and teaching staff.

### References

- Digital Education Action Plan (2021–2027). (2021). European Commission. *Electronic Resource*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>
- Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. (2016). *Electronic Resource*, 83 p. [https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en\\_2.pdf](https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf)

- Vegas, E., Hess, F.M. (2022). Realizing the promise: How can education technology improve learning for all? *Electronic Resource*. <https://www.brookings.edu/articles/realizing-the-promise-how-can-education-technology-improve-learning-for-all/>
- Digital Education Action Plan. (2021). European Commission. *Electronic Resource*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>
- Innovating Education and Educating for Innovation. The Power of Digital Technologies and Skills. (2016). *Electronic Resource*, OECD Publishing, Paris. 152 p. <https://doi.org/10.1787/9789264265097-en>
- Hadhazy, A. (5 November, 2021). Stanford course allows students to learn about virtual reality while fully immersed in VR environments. *Stanford News*. *Electronic Resource*. <https://news.stanford.edu/2021/11/05/new-class-among-first-taught-entirely-virtual-reality/>
- Sysoieva, S. (2021). Digitalization of Education: pedagogical priorities. *Education: Modern Discourses*, 4, 14–22. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021-4-02>
- Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. (2018). UNDP. *Electronic Resource*. [https://www.undp.org/ukraine/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development?gclid=Cj0KCQiAuqKqBhDxARIsAFZELmJJsYqNWTkccPmi5wbBiXXEkEtAHO8\\_LaNSdd-AnDi6ZrXq-dJDck4aAsEYEALw\\_wcB](https://www.undp.org/ukraine/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development?gclid=Cj0KCQiAuqKqBhDxARIsAFZELmJJsYqNWTkccPmi5wbBiXXEkEtAHO8_LaNSdd-AnDi6ZrXq-dJDck4aAsEYEALw_wcB)
- Virtual Human Interaction LAB. (2022). Integrating VR into Classrooms and Curricula. *Electronic Resource*. <https://vhil.stanford.edu/projects/2020/classrooms-and-curricula>
- Stanford University. (n.d.). Virtual Human Interaction LAB. *Official Site*. <https://vhil.stanford.edu/>
- Holovchenko, H.O. (2020). *Mediaosvita u SSHa i Kanadi: teoriia i praktyka*. 464 p.
- Imersywni tekhnolohii. (2020). Vikipediia. *Electronic Resource*. [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BC%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D1%96\\_%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BC%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D1%96_%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97)
- Kravchenko, S.M. (2020). *Osvita ta navchannia v konteksti pandemii COVID-19*. 76 p. <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-3-0-2020-76>
- Kravchenko, S.M. (2021a). Tekhnolohizatsiia osvity i navchannia yak instrument onovlennia osvitnoho prostoru v krainakh pivnichnoamerykanskooho rehionu. *Pedahohichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita 2021*, 170–171. <https://lib.iitta.gov.ua/727365/>
- Kravchenko, S.M. (2021b). Virtualni shkoly yak innovatsiinyi trend tekhnolohizatsii osvity i navchannia u SSHa. *Aktualni pytannia teorii ta praktyky v haluzi prava, osvity, sotsialnykh ta povedinkovykh nauk – 2021*. 36–38. <https://lib.iitta.gov.ua/725139/>
- Kravchenko, S.M. (2022). Innovatsiia yak trend rozvytku zahalnoi serednoi osvity: dosvid USA. *Osvitnia analityka Ukrainy*, 1, 113–124. <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2022-1-113-124>
- Kremen, V.H., Liashenko, O.I., & Lokshyna, O.I. (2020). *Zahalna serednia osvita Ukrainy v konteksti osvity krain Yevropy: tryvalist i struktura*. 56 p. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-555-4-2020-49>
- Lokshyna, O., Hlushko, O., Dzhurylo, A., Kravchenko, S., Maksymenko, O., Nikolska, N., & Shparyk, O. (2022). *Osvita v realiiakh viiny: oriientyry mizhnarodnoi spilnoty*. 66 p. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-614-8-2022-55>
- Lokshyna, O.I., Hlushko, O.Z., Dzhurylo, A. P., Kravchenko, S.M., Nikolska, N.V., Tymenko, M.M., & Shparyk, O.M. (2020). Vidpovid svitovoi spilnoty na vyklyky COVID-19 v osviti (liutyi – cherven 2020). 36 p. <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-0-4-2020-36>
- Topuzov, O.M., & Holovko, M.V. (2021). Dystantsiine navchannia v umovakh karantynu: dosvid ta perspektyvy. 192 p. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-596-7-2021-192>
- Dzhurylo, A. (2021). On the impact of the COVID-19 pandemic on the assessment of the quality of education in the context of distance learning. Current issues of theory and practice in the field of law, education, social and behavioral sciences – 2021. 57–60. <https://lib.iitta.gov.ua/725393/>
- Chandra, S., Hill, H., Kothari, T., McBride, L., & Vaduganathan, N. (2021). Closing the Digital Divide in US Education – for Good. Related expertise: Education, K–12 Education. <https://www.bcg.com/publications/2021/digital-access-in-united-states-education>

**Світлана Кравченко**, кандидат історичних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

**Коло наукових інтересів:** порівняльна педагогіка, реформи й тенденції розвитку шкільної освіти в зарубіжжі, науково-інформаційний супровід освіти.

### ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ У США: СТРАТЕГІЧНИЙ ВИМІР

**Анотація.** Представлено результати аналізу досвіду США з технологізації освіти і навчання, зокрема щодо застосування імерсивних технологій, які потенційно можуть стати одним із основних інструментів в освіті. Розглянуто стратегічні документи, що орієнтують на технологічні інновації в американській освітній політиці. Розглянуто практику впровадження імерсивних технологій на прикладі Стенфордської лабораторії віртуальної взаємодії людей, зокрема використання платформ ENGAGE та Expeditions Pro для VR-навчання. Наведено приклади функціонування віртуальних шкіл у різних штатах США як важливих складників онлайн-навчання. Окреслено питання ліквідації цифрового розриву в освіті. Зроблено висновки, що для сучасного українського суспільства надважливим завданням є вироблення перспективних орієнтирів розвитку й ефективних практик упровадження освітніх інновацій, реформування освітньої системи шляхом трансформації її в ефективну модель освіти, яка б відповідала міжнародним стандартам.

**Ключові слова:** віртуальна реальність, віртуальна школа, е-середовище, імерсивні технології, освітні інновації, технологізація освіти, цифровий розрив.



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

**Коло наукових інтересів:** порівняльна педагогіка, освітня політика Європейського Союзу, її особливості та реалізація, питання теорії та практики модернізації шкільної освіти в європейському регіоні, освітні реформи та педагогічні інновації у країнах ЄС та в Україні, трансформації змісту освіти на компетентнісній засаді.

✉ [glushko.oks74@gmail.com](mailto:glushko.oks74@gmail.com)

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

УДК 37.014.3:061.1ЄС

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-35-45>

## ЄВРОПЕЙСЬКА РАМКА ОСОБИСТІСНОЇ, СОЦІАЛЬНОЇ ТА НАВЧАЛЬНОЇ КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ (LIFESOMP): КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ВИМІР

**Анотація.** Автором наголошено на трансформаційних процесах у європейському освітньому просторі, де компетентнісний підхід у навчанні дедалі більше відіграє ключову роль. Охарактеризовано мету Європейської рамки особистісної, соціальної та навчальної ключової компетентності (LifeComp). Зазначено, що «особистісна, соціальна та вміння вчитися» компетентність була визнана ключовою, відповідно до Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2018 р.). Рамка LifeComp розглядає «Особистісну, соціальну та навчальну» як набір компетентностей, що стосуються всіх сфер життя, які можна набути через формальну, неформальну та інформальну освіту. Обґрунтовано важливість формування та розвитку ключових і трансверсальних компетентностей у громадян, оскільки вони сприяють і забезпечують основу успішного професійного розвитку кожної людини, особистої її реалізації та активному громадянству.

Проведений аналіз Європейської рамки особистісної, соціальної та навчальної ключової компетентності свідчить про її концептуальний та інноваційний характер. Визначено перелік компетентностей та розглянуто структуру Рамки LifeComp.

Підкреслюється, що у Рамці LifeComp визначені саме ті компетентності, яким можна навчити, зокрема в школі. Зроблено висновок, що LifeComp може бути використана як основа для розробки навчальних програм і навчальних заходів, що сприяють особистісному, соціальному розвитку та вмінню вчитися. Визначено перспективи подальших досліджень, які полягають у використанні Рамки LifeComp у сфері освітньої політики та на практиці в освітніх закладах.

**Ключові слова:** Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя; Європейська рамка особистісної, соціальної та навчальної ключової компетентності; Європейський Союз; загальна середня освіта; ключові компетентності; навички; трансверсальні компетентності.

**Постановка проблеми.** Розвиток ключових компетентностей для всіх, сьогодні є базовим постулатом Європейського освітнього простору, де кожен повинен мати рівний доступ до якісної

освіти і навчання, можливості та мотивацію до навчання впродовж життя. У сучасному світі молодим людям потрібен широкий спектр компетентностей, щоб стати успішними у професії, особистісно реалізованими, активними громадянами. З утвердженням компетентнісної ідеї в освіті Європейського Союзу, настає період її подальшого розвитку, самовдосконалення та ефективної імплементації.

В умовах трансформації вітчизняної освіти, зокрема оновлення змісту базової середньої освіти та переходу від знаннєвої до компетентнісної парадигми, надзвичайно актуальним є осмислення теорії та освітніх практик, що застосовуються у зарубіжжі з досліджуваної проблеми. У Концепції Нової української школи та Законі про освіту (2017), Про загальну середню освіту (2020), Державному стандарті початкової освіти (2018), Державному стандарті базової середньої освіти (2020), Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року (2021) акцентується увага на реформуванні вітчизняної освіти на компетентнісних засадах, потребі волюнтаризму громадянами ключовими та наскрізними компетентностями і навичками, що відповідає тенденціям в сфері освітньої політики Європейського Союзу.

Щоб упоратися зі складними трансформаційними змінами, які відбуваються в світі, громадяни повинні постійно розвивати свої компетентності, які дозволять їм успішно та ефективно долати різноманітні труднощі на роботі, в особистій сфері, у суспільстві. Узагальнюючим дослідженням з цього напрямку стала Європейська рамка особистісної, соціальної та навчальної ключової компетентності (2020), яка безумовно сприятиме подальшому формуванню європейського освітнього простору, а також розвитку якісної освіти. Саме осмислення концептуальних положень, інновацій, запропонованих у документі є актуальним для української освіти. В умовах оновлення змісту базової середньої освіти в Україні та розвитку освіти на компетентнісних засадах, надзвичайно важливим є вивчення теорії та освітніх практик зарубіжжя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження вітчизняних та зарубіжних учених охоплюють широкий спектр проблем реалізації компетентнісної ідеї в освітній сфері. Зважаючи на багатоаспектний характер проблеми, серед напрямів досліджень вбачаємо необхідним виокремити:

- роль міжнародних організацій у розробці та впровадженні компетентнісної ідеї, сутнісних характеристик ключових компетентностей (Lokshyna, 2018; Локшина, 2019; Глушко, 2021);
- питання розвитку компетентнісної освіти в Україні, модернізація змісту освіти на компетентнісних засадах, особливості формування в учнів ключових і предметних компетентностей (Глушко, 2017; Liashenko, 2019; Ляшенко & Топузов, 2021; Topuzov, & Golovko, 2019);
- аналіз та висвітлення стратегічних підходів до питань розвитку цифрової освіти, питання формування, стандартизації та оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності та цифрової грамотності людини у вітчизняній освіті та зарубіжжі (Биков, 2021; Кремень, Гриневич, Луговий, & Таланова, 2021; Овчарук, 2020; Шпарик, 2021).
- формування в учнів трансверсальних (наскрізних) компетентностей і навичок (Dzhurylo, Hlushko, & Shparyk, 2021; OECD, 2018; OECD, 2019);
- питання розвитку міжкультурної компетентності учнівської молоді, принципи оцінювання міжкультурної, багатомовної компетентності (Редько & Теличко, 2022; Barrett, 2018; Borghetti, & Barrett, 2023).

Отже, проблема розвитку ключових і наскрізних компетентностей в шкільній освітній практиці широко вивчається, аналізується, дискутується у науковому просторі в контексті сучасних глобальних, регіональних та національних викликів та змін. Незважаючи на те, що сутнісні характеристики ключових компетентностей загалом широко розкриті у дослідженнях, як зарубіжних, так і вітчизняних науковців, освітніх експертів, виявилось, що сфера особистісної, соціальної та навчальної ключової компетентності у контексті концептуального виміру розкрито обмежено, що створило обґрунтовані передумови для цього дослідження.

**Метою** статті є опис Європейської рамки особистісної, соціальної та навчальної ключової компетентності та її дескрипторів у контексті сучасної реформи освіти та викликів сьогодення, окреслення напрямів використання Рамки LifeComp.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У 2006 р. Європейським Парламентом та Європейською Радою була прийнята Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя (Key Competencies for Lifelong Learning) з метою запровадження основних її ідей у державах-членах. Серед важливих новацій: затверджено перелік ключових компетентностей; наголошено на необхідності підтримки освітньої та соціальної політики з формування й розвитку ключових компетентностей у молоді вже по завершенню формальної освіти для забезпечення кар'єрного успіху й особистісного розвитку. Варто підкреслити, що ключовими компетентностями визнано не тільки знання, вміння, ставлення у відповідному контексті, а також здатність застосовувати їх у реальному житті (робота, освіта, особистий чи професійний розвиток) (Council of the European Union, 2006).

У травні 2018 р. Рада Європейського Союзу прийняла оновлену Рекомендацію щодо ключових компетенцій для навчання впродовж життя, в якій зазначено основний набір навичок і компетентностей, необхідних для роботи та життя у XXI столітті. Довідковою Рамкою було визначено вісім ключових компетентностей, вони включають грамотність, мовну компетентність, математичну компетентність та компетентності в науці, техніці та інженерії, а також цифрову компетентність, особистісну, соціальну і навчальну компетентність, громадянство, підприємливість, а також культурну обізнаність і самовираження. Зокрема, колишня компетентність «уміння вчитися» була доповнена більш ширшим змістом й отримала назву «особистісна, соціальна та вміння вчитися» (Council of the European Union, 2018). Зазначена компетентність тісно пов'язана із компетентністю культурної обізнаності й самовираження, а також із громадянською компетентністю.

Глобалізація, цифровізація, стрімкий технологічний розвиток, вплив штучного інтелекту на всі сфери життя людей є визначальними тенденціями сучасного світу, які змінюють вимоги ринку праці та навички, необхідні працівникам для досягнення успіху. Створення нових моделей праці спонукають людей до оновлення власних навичок і компетентностей упродовж усього життя. В оновленій Рамці зазначено, що ключова компетентність «Особистісна, соціальна та вміння вчитися» базується на застосуванні позитивного ставлення до особистого, соціального та фізичного благополуччя й до навчання впродовж життя. В умовах невизначеності, людині важливо залишатися стійкою і впевненою, вміти мотивувати себе, ставити цілі й послідовно їх досягати. Уміти ефективно управляти часом, бути обізнаним в інформаційному потоці, критично мислити, розрізняти інформацію від фейків, конструктивно співпрацювати з іншими, вміти керувати власним навчанням та кар'єрою. Під час перегляду ключових компетентностей, експертами наголошувалося на важливості врахування аспектів особистісного й соціального розвитку на всіх рівнях освіти (Council of the European Union, 2018).

Європейська рамка особистісної, соціальної та навчальної ключової компетентності (LifeComp), 2020 р. Європейські організації та інституції, зокрема Європейський дослідницький центр (JRS) у співпраці з Генеральним директором з питань освіти, молоді, спорту та культури (Directorate-General for Education, Youth, Sport, and Culture (DG EAC)) Європейської комісії розробили Європейську рамку особистісної, соціальної та навчальної ключової компетентності (LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, 2020). Рамка стала наступним етапом розвитку компетентнісної ідеї в країнах ЄС та світі. Це вже третя рамка компетентностей для громадян, до розробки якої долучився Об'єднаний дослідницький центр, серед інших Рамка цифрової компетентності для громадян, (The Digital Competence Framework for Citizens – DigComp DigComp), та Рамка підприємницької компетентності (Entrepreneurship Competence Framework, EntreComp) (Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020, р. 4). Розробники Рамки акцентують увагу на її концептуальному, а не директивному характері.

Структура LifeComp розглядає «Особистісні, соціальні та вміння вчитися» як набір компетентностей, що застосовуються до всіх сфер життя, які можна отримати через формальну, інфор-

мальну та неформальну освіту та можуть допомогти громадянам бути особистісно та професійно реалізованими, соціально активними та свідомими громадянами. Щоб упоратися із непередбачуваними викликами, різноманітними ситуаціями люди мають активувати різні компетентності, що входять до цієї Рамки. Отже, усі компетентності, що включені до Рамки LifeComp є однаково актуальними, необхідними, взаємопов'язаними і взаємодоповнюючими, і їх слід розглядати як частини одного цілого.

Головна ідея Рамки полягає у визначенні саме тих компетентностей, яким можна навчити, зокрема в школі. Водночас, громадяни можуть стати усвідомленими, активними учасниками, діячами у виборі свого навчального та професійного шляху, якщо виокремлені компетентності будуть наполегливо і системно запроваджуватися в різноманітних європейських освітніх програмах. Якщо розглядати на рівні шкільної освіти, це може бути, наприклад включення нових тем у навчальні програми, або включення цієї компетентності вже в існуючі навчальні предмети. Зокрема, у формальній освіті, програми направлені на розвиток в учнів саморегуляції, емпатії, подолання проблем у спілкуванні, налагодження співпраці, безумовно дають значний ефект, мають позитивний вплив не тільки на розвиток ключових і трансверсальних компетентностей, а також сприяють підвищенню академічної успішності учнівської молоді. Отже, освіта в різних її видах (формальна, інформальна та неформальна) є основним засобом, що допомагає учням розвивати цю компетентність. Розробники Рамки вважають, що її можливо адаптувати до різних освітніх контекстів (Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020). З огляду на сучасну тенденцію щодо навчання впродовж усього життя, Рамка LifeComp має на меті охопити різні рівні та сфери освіти і навчання, від раннього дитинства до професійної, неформальної освіти та освіти дорослих.

Наразі, Рамка LifeComp складається з трьох взаємопов'язаних сфер компетентностей: особистісної, соціальної та вміння вчитися. Кожна сфера включає наступні компетентності: саморегуляція, гнучкість, благополуччя (особиста сфера), емпатія, комунікація, співпраця (соціальна сфера), розвиток мислення, критичне мислення та управління навчанням (сфера «вміння вчитися»). Кожна компетентність, своєю чергою, має три дескриптори, які загалом відповідають моделі «усвідомлення, розуміння, дія». Їх не слід розуміти як ієрархію різних рівнів, за якою одні є передумовами для інших. Усі вони повинні розглядатися між собою як взаємодоповнюючі та необхідні. Отже, структура Рамки складається із трьох сфер і послідовного опису кожної із дев'яти визначених компетентностей із трьома дескрипторами відповідно, див. Табл. 1. (Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020, p. 8).

СФЕРА	КОМПЕТЕНТНОСТІ	ДЕСКРИПТОРИ
ОСОБИ-СТІСНА	P1 Саморегуляція Усвідомлення та управління емоціями, думками та поведінкою	P1.1 Усвідомлення та вираження особистих емоцій, думок, цінностей та поведінки
		P1.2 Розуміння та регулювання особистих емоцій, думок і поведінки, включаючи реакції на стрес
		P1.3 Виховання оптимізму, надії, стійкості, самоефективності та цілеспрямованості для підтримки навчання та дій
	P2 Гнучкість Здатність управляти перехідними періодами, змінами та ситуаціями невизначеності, а також протистояти викликам	P2.1 Готовність переглянути свої погляди та способи дій у зв'язку з появою нових фактів
		P2.2 Розуміння та прийняття нових ідей, підходів, інструментів та дій у відповідь на зміну контексту
		P2.3 Управління змінами в особистому житті, соціальному житті, роботі та навчанні, роблячи свідомий вибір і ставлячи конкретні цілі

ОСОБИ- СТІСНА	P3 Добробут Прагнення бути задоволеним життям, турбота про фізичне, психічне та соціальне здоров'я; прийняття сталого способу життя	P3.1 Усвідомлення того, що індивідуальна поведінка, особистісні характеристики, соціальні та екологічні фактори впливають на здоров'я та благополуччя
		P3.2 Розуміння потенційних ризиків для благополуччя, використання достовірної інформації та послуг у сфері охорони здоров'я та соціального захисту
		P3.3 Прийняття сталого способу життя, який поважає навколишнє середовище, забезпечує фізичне та психічне благополуччя як окремої людини, так і всіх разом, одночасно сприяє соціальній підтримці
СОЦІАЛЬ- НА	S1 Емпатія Розуміння стану іншої людини, її емоцій, переживань і цінностей та надання відповідної реакції на них	S1.1 Усвідомлення емоцій, переживання, досвіду та цінностей іншої людини
		S1.2 Розуміння емоцій, відчувати почуття, переживання іншої людини та здатність проактивно приймати її точку зору
		S1.3 Чуйність до емоцій та переживань іншої людини, усвідомлення того, що групова приналежність впливає на ставлення до неї
	S2 Комунікація Використання відповідних комунікаційних стратегій, предметно-спеціальних кодів та інструментів залежно від контексту та контенту	S2.1 Усвідомлення потреби в різноманітних комунікативних стратегіях, мовних регістрах та інструментах, адаптованих до контексту та змісту
		S2.2 Розуміння та управління взаємодією та розмовами в різних соціокультурних контекстах та ситуаціях, специфічних для певної галузі
		S2.3 Слухати інших та брати участь у розмовах з упевненістю, наполегливістю, чіткістю та взаємністю як в особистому, так і в соціальному контекстах
	S3 Співпраця Участь у груповій діяльності та командній роботі, визнаючи та поважаючи інших	S3.1 Прагнення зробити внесок у загальне благо та усвідомлення того, що інші можуть мати іншу культурну приналежність, походження, переконання, цінності, погляди чи особисті обставини
		S3.2 Розуміння важливості довіри, поваги до людської гідності та рівності, уміння вирішувати конфлікти та обговорювати розбіжності для побудови та підтримки справедливих і конструктивних відносин, взаємодій
		S3.3 Справедливий розподіл завдань, ресурсів та відповідальності в групі з урахуванням її конкретної мети; заохочення висловлення різних поглядів та прийняття системного підходу



НА- ВЧАЛЬНА	L1 Мислення зростання Віра у свій потенціал та потенціал інших, постійно навчатися та прогресувати	L1.1 Усвідомлення та впевненість у власній здатності та здатності інших навчатися, вдосконалюватися та досягати успіху завдяки праці та самовідданості
		L1.2 Розуміння того, що навчання – це процес, який триває все життя і вимагає відкритості, допитливості та цілеспрямованості, вмотивованості
		L1.3 Аналізувати відгуки, зворотній зв'язок від інших людей, а також успішний і невдалий досвід, щоб продовжувати розвивати свій потенціал
	L2 Критичне мислення Оцінка та самостійний аналіз інформації на підтримку аргументованих висновків, розроблення інноваційних рішень	L2.1 Усвідомлення потенційної упередженості даних та власних обмежень при зборі достовірної та надійної інформації та ідей з різноманітних та авторитетних джерел
		L2.2 Порівнювати, аналізувати, оцінювати та синтезувати дані, інформацію, ідеї та медіа-повідомлення для того, щоб робити логічні висновки
		L2.3 Розробка креативні ідеї, синтез та поєднання концепцій та інформації з різних джерел з метою вирішення проблем
	L3 Управління навчанням Участь у груповій діяльності та командній роботі, визнаючи та поважаючи інших	L3.1 Усвідомлення власних навчальних інтересів, процесів та бажаних стратегій, разом із навчальними потребами та необхідною підтримкою
		L3.2 Планування та реалізація навчальних цілей, стратегій, ресурсів та процесів
		L3.3 Рефлексія та оцінювання цілей, процесів і результатів навчання та побудови знань, встановлення взаємозв'язків між областями

**Таблиця 1** Структура Рамки LifeComp

Джерело: Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020, p. 20.

Для візуалізації Рамки LifeComp було вибрано метафору дерева, яка підкреслює динамічну взаємозалежність усіх компетентностей людини та моделі їх зростання з часом. Кожен елемент дерева однаково необхідний для його розвитку в цілому. Коріння і крона ростуть одночасно і однаково необхідні для життєдіяльності і процвітання дерева як живої істоти.



**Рис. 1** Візуальне зображення Рамки LifeComp  
 Джерело: Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020, p. 22.

Метафора дерева, яка була вибрана експертами Рамки LifeComp, має на меті підкреслити, що особистісний розвиток людини відбувається в соціокультурному контексті. Також цей візуальний образ допомагає визнати та зрозуміти роль соціальної екосистеми та контекстуальних факторів у сприянні або перешкоджанні розвитку особистості (Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020, p. 21–23).

**Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок.** Описана нами Європейська рамка особистісної, соціальної та навчальної ключової компетентності (LifeComp), 2020 р, яка за задумом розробників є концептуальним документом зосереджена на розгляді дев'яти компетентностей: саморегуляція, гнучкість, благополуччя (особиста сфера), емпатія, комунікація, співпраця (соціальна сфера), розвиток мислення, критичне мислення та управління навчанням (сфера «вміння вчитися»). Кожна компетентність ілюструється трьома дескрипторами.

Зроблено висновок, що LifeComp може бути використана як основа для розробки навчальних програм і навчальних заходів, які сприяють особистісному, соціальному розвитку та вмінню вчитися у людини. Важливо, щоб у навчальних програмах шкіл охоплення ключовими компетентностями, зокрема «особистісною, соціальною та вміння вчитися» компетентністю було комплексним і збалансованим. Подальші дослідження доцільно розгорнути у сфері використання Рамки LifeComp у шкільних програмах на різних рівнях з урахуванням того, що визначені компетентності та дескриптори можна інтегрувати в різні предмети, навчальну та навчально-виховну діяльність. Акцентовано, що освіта (формальна, інформальна та неформальна) відіграє вирішальну роль у тому, щоб надати можливість дітям та молоді сформувати і розвинути компетентності, визначені у Рамці LifeComp і в такий спосіб створити умови для найкращого старту в житті й для подальшої ефективної їх інтеграції в соціумі.

Рамка, не є директивною, вона направлена на окреслені проблеми щодо необхідності розвитку певних компетентностей, які в ній визначені. Важливо, при імplementації Рамки в шкільні

навчальні програми передбачити використання інноваційного педагогічного досвіду із застосуванням наприклад, міжпредметного підходу, особистісно орієнтованого підходу до навчання, технологій групової навчальної діяльності, проєктних технологій тощо.

Проведене дослідження не є вичерпним та не розкриває усіх аспектів «особистісної, соціальної та вміння вчитися» компетентності. Потребує подальших розвідок на предмет ретельного аналізу визначених Рамкою LifeComp компетентностей та дескрипторів для вивчення можливостей застосування їх у сфері освітньої політики та у вітчизняній освітній практиці.

### Використані джерела

- Биков, Ю. В. (2021). Формування компетентностей учасників освітнього процесу на основі хмаро орієнтованих інформаційно-освітніх систем. Вісник НАПН України, 3(1), 1–6. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-2-3>
- Глушко, О. (2017). Європейський вектор освітніх реформ в Україні. Український Педагогічний журнал, (4), 5–11. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/559>
- Глушко, О. (2021). Компетентнісний підхід в освіті: європейський досвід. Науково-педагогічні студії, (5), 8–21. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2021-5-8-21>
- Глушко, О. (2023). 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>
- Кремень, В., Гриневич, Л., Луговий, В., & Таланова, Ж. (2021). Формування цифрової компетентності у школі: кадрові виклики і відповіді для України. Український Педагогічний журнал, (4), 6–28. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-6-28>
- Локшина, О. (2019). Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. Український Педагогічний журнал, (3), 21–30. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-21-30>
- Ляшенко, О., & Топузов, О. (2021). Науковий супровід модернізації змісту базової середньої освіти: проблеми і виклики. Український Педагогічний журнал, (4), 29–36. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-29-36>
- Овчарук, О. В. (2020). Сучасні підходи до розвитку цифрової компетентності людини та цифрового громадянства в європейських країнах. Інформаційні технології і засоби навчання. 2 (76), 1–13. <https://lib.iitta.gov.ua/720330/1/3526-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-16187-1-10-20200430.pdf>
- Редько, В., & Теличко, Н. (2022). Моделювання процесу формування в учнів закладів загальної середньої освіти міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності засобами мовленнєвих ситуацій. Проблеми сучасного підручника, (28), 155–169. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-155-169>
- Шпарик, О. (2021). Концептуальні засади цифрової трансформації освіти: європейський та американський дискурс. Український педагогічний журнал, 4, 66–76. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-65-76>
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93–104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>
- Borghetti, C. & Barrett, M. (2023). What do I need to know about quality and equity in the assessment of plurilingual, intercultural and democratic competences and the use of portfolios? In book M. Byram, M. Fleming & J. Sheils (Eds.), *Quality and Equity in Education: A Practical Guide to the Council of Europe Vision of Education for Plurilingual, Intercultural and Democratic Citizenship* (pp. 114–135). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/BYRAM4020>
- Council of the European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (2006/962/EC). Official Journal of the European Union, 30.12.2006. L 394/10-394/18 EN. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- Council of the European Union. (2018). Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01). Official Journal of the European Union, Vol. 61, 1–13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)



- Dzhurylo, A., Hlushko, O., & Shparyk, O. (2021). Innovative approaches to formulation and development of soft skills of secondary school students in the context of Ukraine's integration into the European education area. *Education: Modern Discourses*, 4, 39–49. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021-4-05>
- European Commission, European Political Strategy Centre. (2017). 10 trends transforming education as we know it. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2872/800510>
- Liashenko, O. (2019). Modernization of the general secondary education content as the basis of reforming the Ukrainian school. *Education: Modern Discourses*, 2, 126–133. <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2019-1-15>.
- Lokshyna, O. (2018). The European Dimension of the Competence-based School Education in Ukraine. *Revista de Pedagogie – Journal of Pedagogy*. Bucharest (Romania), (1), 47–64. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2018.1/47>
- OECD. (2018). The Future of Education and Skills. *Education 2030. The Future We Want*. 23 p. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD. (2019). OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes. 146 p. [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD\\_Learning\\_Compact\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compact_2030_Concept_Note_Series.pdf)
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. and Cabrera Giraldez, M. (2020). LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. 82 p. <https://doi.org/10.2760/302967>
- Topuzov, O. & Golovko, M. (2019). Strengthening the competence orientation of the natural science school education content as condition of all-round development of a personality. *Education: Modern Discourses*, 2, 134–140. <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2019-1-16>

## References

- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93–104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308> (in English).
- Borghetti, C. & Barrett, M. (2023). What do I need to know about quality and equity in the assessment of plurilingual, intercultural and democratic competences and the use of portfolios? In book M. Byram, M. Fleming & J. Sheils (Eds.), *Quality and Equity in Education: A Practical Guide to the Council of Europe Vision of Education for Plurilingual, Intercultural and Democratic Citizenship* (pp. 114–135). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/BYRAM4020> (in English).
- Bykov, Yu. V. (2021). Formuvannya kompetentnosti uchasykhiv osvithnoho protsesu na osnovi khmaro oriyentovanykh informatsiino-osvithnykh system. *Visnyk NAPN Ukrainy*, 3(1), 1–6. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-2-3> (in Ukrainian).
- Council of the European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (2006/962/EC). Official Journal of the European Union, 30.12.2006. L 394/10-394/18 EN. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> (in English).
- Council of the European Union. (2018). Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01). Official Journal of the European Union, Vol. 61, 1–13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7) (in English).
- Dzhurylo, A., Hlushko, O., & Shparyk, O. (2021). Innovative approaches to formulation and development of soft skills of secondary school students in the context of Ukraine's integration into the European education area. *Education: Modern Discourses*, 4, 39–49. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021-4-05> (in English).
- European Commission, European Political Strategy Centre. (2017). 10 trends transforming education as we know it. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2872/800510> (in English).
- Hlushko, O. (2017). Yevropeyskyi vektor osvithnykh 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. (2021). Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: yevropeyskyi dosvid. *Naukovo-pedahohichni studii*, (5), 8–21. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2021-5-8-21> (in Ukrainian).
- Hlushko, O. (2023). Stratehichnyi ta zakonodavchyi rivni reformuvannya zmistu shkilnoi osvity na kompetentnisnykh zasadakh u krainakh YeS. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, (4), 45–58. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-45-58> (in Ukrainian).

- Kremen, V., Hrynevych, L., Luhovyi, V., & Talanova, Zh. (2021). Formuvannya tsyfrovoy kompetentnosti u shkoli: kadrovi vyklyky ividpovidi dlia Ukrainy. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, (4), 6–28. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-6-28> (in Ukrainian).
- Liashenko, O. (2019). Modernization of the general secondary education content as the basis of reforming the Ukrainian school. *Education: Modern Discourses*, 2, 126–133. <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2019-1-15>. (in English).
- Liashenko, O., & Topuzov, O. (2021). Naukovi suprovid modernizatsii zmistu bazovoi serednoi osvity: problemy i vyklyky. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, (4), 29–36. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-29-36> (in Ukrainian).
- Lokshyna, O. (2018). The European Dimension of the Competence-based School Education in Ukraine. *Revista de Pedagogie – Journal of Pedagogy*. Bucharest (Romania), (1), 47–64. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2018.1/47> (in English).
- Lokshyna, O. (2019). Yevropeiska dovidkova ramka kluchovykh kompetentnosti dlia navchannia vprodovzh zhyttia: onovlene bachennia 2018 roku. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, (3), 21–30. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-21-30> (in Ukrainian).
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030. The Future We Want*. 23 p. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (in English).
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes*. 146 p. [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf) (in English).
- Ovcharuk, O. V. (2020). Suchasni pidkhody do rozvytku tsyfrovoy kompetentnosti liudyny ta tsyfrovoho hromadianstva v yevropeiskykh krainakh. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, 2 (76), 1–13. <https://lib.iitta.gov.ua/720330/1/3526-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-16187-1-10-20200430.pdf> (in Ukrainian).
- Redko, V., & Telychko, N. (2022). Modeliuvannia protsesu formuvannia v uchniv zakladiv zahalnoi serednoi osvity mizhkulturnoi inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti zasobamy movlennievych sytuatsii. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, (28), 155–169. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-155-169> (in Ukrainian).
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. and Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. 82 p. <https://doi.org/10.2760/302967> (in English).
- Shparyk, O. (2021). Kontseptualni zasady tsyfrovoy transformatsii osvity: yevropeyskyi ta amerykanskyi dyskurs. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 4, 66–76. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-65-76> (in Ukrainian).
- Topuzov, O. & Golovko, M. (2019). Strengthening the competence orientation of the natural science school education content as condition of all-round development of a personality. *Education: Modern Discourses*, 2, 134–140. <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2019-1-16> (in English).

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

**Research interests:** comparative pedagogy, educational policy of the European Union, its features and implementation, issues of theory and practice of school education modernization in the European region, educational reforms and pedagogical innovations in the EU and Ukraine, transformation of educational content to competency-based approaches.

## THE EUROPEAN FRAMEWORK FOR PERSONAL, SOCIAL AND LEARNING TO LEARN KEY COMPETENCE (LIFECOMP): CONCEPTUAL DIMENSION

**Abstract.** The author emphasizes the transformation processes in the European educational space, where the competence-based approach to learning is increasingly playing a key role. The purpose of The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence (LifeComp) is characterized. It is noted that the “Personal, Social and Learning to Learn” competence has been recognized as a key competence, in accordance with the Recommendation of the European Parliament

and of the Council of Europe on Key Competences for Lifelong Learning (2018). The LifeComp Framework considers “Personal, Social and Learning to Learn” as a set of competences related to all areas of life that can be acquired through formal, non-formal and informal education. The importance of forming and developing key and transversal competences in citizens is substantiated, since they contribute to and provide the basis for the successful professional development of each person, personal fulfillment and active citizenship.

The analysis of The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence shows that it is conceptual and innovative in nature. The list of competences is defined and the structure of the LifeComp Framework is considered.

It is emphasized that the LifeComp Framework identifies exactly those competences that can be taught, in particular at school. It is concluded that LifeComp can be used as a basis for the development of curricula and educational activities that promote personal, social development and learning skills. Prospects for further research are identified, which include the use of the LifeComp Framework in the field of educational policy and in practice in educational institutions.

**Keywords:** European Reference Framework of Key Competences for Lifelong Learning; The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence; European Union; secondary education; key competences; skills; transversal competences.



**Світлана Труbacher** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інститут педагогіки НАПН України, м.Київ, Україна.

**Коло наукових інтересів:** теорія навчання, формування ключових компетентностей учнів, проектування освітніх середовищ, профільне навчання, диференційоване навчання.

✉ [trubachevas@gmail.com](mailto:trubachevas@gmail.com)

🆔 <http://orcid.org/0000-0002-1400-9773>

співробітник відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

**Коло наукових інтересів:** педагогічне прогнозування, моделювання й проектування, освітні інновації, інноваційний розвиток закладу загальної середньої освіти, компетентнісний підхід в освіті, методика навчання суспільствознавчих дисциплін.

✉ [ivmbroker@gmail](mailto:ivmbroker@gmail)

🆔 <http://orcid.org/0000-0001-6083-2499>

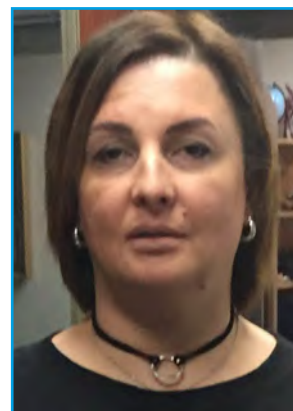


**Поліна Замаскіна** – директор, гімназія №290, м.Київ, Україна.

**Коло наукових інтересів:** проектування освітнього середовища гімназії, цифровізація освіти, індивідуалізація та диференціація навчання, допрофільна підготовка учнів.

✉ [innovacia@ukr.net](mailto:innovacia@ukr.net)

🆔 <http://orcid.org/0000-0002-9952-8918>



УДК 373.3/5.018.54

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-46-52>

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ

**Анотація.** Розв'язання проблеми проектування освітнього середовища закладу освіти сьогодні, під час воєнного стану, є надзвичайно актуальним питанням, яке в умовах цифровізації

сучасного суспільства трансформується та набуває нових акцентів. Насамперед важливими у цьому аспекті є завдання забезпечення безпековості освітнього середовища та створення умов для подолання освітніх втрат. Наразі актуальності також набуває питання подальшого розвитку дистанційного навчання, яке є пріоритетним особливо в тих регіонах, де здобувачі освіти не мають доступу до закладів освіти або цей доступ обмежений. У зв'язку з цим, метою цього дослідження є висвітлення особливостей технології проектування освітнього середовища, спричинених по-перше, розвитком процесу цифровізації в суспільстві та новими можливостями, які створюються у зв'язку з цим в освіті; по-друге, освітніми втратами, які виникли в умовах війни в Україні та потребують діагностики та подолання.

Методами досягнення мети дослідження, які застосовані у статті є розроблення технології проектування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства під час воєнного стану та представлення її особливостей. Основним результатом є визначення особливостей проектування освітньо-розвивального середовища закладу освіти в умовах цифровізації суспільства під час воєнного стану та презентація їх у вигляді технології проектування.

**Ключові слова:** освітнє середовище, цифровізація освіти, безпековість освітнього середовища, освітні втрати.

**Вступ.** Цифровізацію суспільства можна розглядати як етап його становлення. Створення і впровадження цифрових технологій у всі сфери суспільно-економічного життя країн ЄС засобами Єдиного цифрового ринку та Європейського дослідницького простору (ERA) сьогодні є трендом інноваційного розвитку. Основним напрямом діяльності проекту HORIZON 2020 було виконання дослідницьких програм спрямованих на розвиток нової технічної бази ІКТ, розвиток цифрових платформ з акцентом на такі питання, як: інтернет речей, штучний інтелект, робототехніка, інтернет 5G, підвищення безпеки і доступності цифрових сервісів, усунення регуляторних бар'єрів щодо використання цифрових сервісів, гармонізація процедур стандартизації (Програма Horizon 2020).

У новій програмі HORIZON EUROPE (2021–2027) пріоритет у розвитку цифрових інновацій надається середовищу малого і середнього бізнесу. Залучення інвестицій відбувається під інноваційні проекти з формування регіональних і національних інноваційних екосистем, цифровим інноваційним хабам (Digital Innovation Hub – DIHs).

Цифровізація здійснюється з метою збільшення швидкості взаємного обміну, доступності й захищеності інформації та оптимізації суспільства як соціальної системи, що сприяє підвищенню самодостатності її членів (Соснін, 2022). Сьогодні в Україні, в умовах воєнного стану, цифровізація суспільства також набуває важливого значення. Вона стає ефективним засобом створення технологій та організації виробництв військової зброї та техніки. Створена в Україні платформа Defence Tech кластер Brave1 стане єдиною для співпраці розробників військових технологій з компаніями, державою та армією та сприятиме збільшенню виробництва зброї та техніки.

У проекті Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року передбачається, що створення єдиного цифрового середовища сприятиме об'єднанню всіх суб'єктів освітньої та наукової діяльності, та забезпечуватиме простір для комунікації та обміну даними, що зможе значно зменшити бюрократичне навантаження системи освіти і науки та спростити управлінські процеси, які в них відбуваються (Концепція цифрової трансформації освіти і науки, 2021).

Наразі проектування освітнього середовища закладів освіти, орієнтованого на створення умов для реалізації основних завдань у сфері цифровізації освіти з метою розв'язання нагальних освітніх проблем у суспільстві, є пріоритетним напрямом розвитку сучасної освіти в Україні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У наш час проблемі цифровізації освіти в Україні приділяється значна увага: на державному рівні розроблено проекти: «Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031», «Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року». Концептуально-засадничі аспекти цифровізації освіти досліджено у працях В. Бикова, Р. Гуревича, О. Спіріна, В. Литвинової, М. Кадемї та інших. Одним із пріоритетних напря-



мів цифровізації освіти є створення єдиної стандартизованої Національної платформи цифрової освіти. Е-платформа – це комплексний інструмент, інтегроване середовище сучасної освіти для максимально повного використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, яке не замінює традиційних форм, а доповнює, оновлює та інтенсифікує їх. Так, В. Гужва пропонує створити єдиний інтерактивний інформаційний простір закладу освіти. Зокрема, наголошується на необхідності стандартизації та апробації цифрового освітнього контенту, розробки спеціалізованих електронних освітніх сервісів. Запропоновано принципи, на яких має ґрунтуватися оновлений проект, а також заходи, здатні забезпечити успішність його реалізації. Обґрунтовано перехід до інноваційної цифрової структури університету, який передбачає комплекс заходів, що містять нормативну, організаційну, економічну, соціальну та ідеологічну складові. Також, колективом авторів Інституту педагогіки НАПН України за науковою редакцією О. Топузова, розглянуті та проаналізовані ключові питання цифровізації освіти у межах проблеми дослідження дистанційного навчання в умовах карантину (Топузов (ред.), Головки (уклад.), 2021). С. Трубочева, О. Мушка, Ю. Люлькова досліджували питання дидактичних особливостей формування навчальної компетентності учнів в умовах цифровізації освітнього середовища закладу загальної середньої освіти під час воєнного стану (Трубочева, Мушка, Люлькова, 2022). Наразі виникає потреба у дослідженнях присвячених цифровізації освіти в період воєнного стану, які б адаптували та надали нових акцентів існуючим розробкам, доповнили б їх у зв'язку з необхідністю забезпечення безпековості освітнього середовища, створення умов для подолання освітніх втрат учнів та їх патріотичного виховання.

**Метою** цього дослідження є висвітлення особливостей технології проектування освітнього середовища, спричинених по-перше, розвитком процесу цифровізації в суспільстві та новими можливостями, які створюються у зв'язку з цим в освіті; по-друге, освітніми втратами, які виникли в умовах війни в Україні та потребують діагностики та подолання.

**Виклад основного матеріалу.** Потреба в інформації є однією з основних нематеріальних потреб людини. Останнім часом цифрові технології стрімко впливають на українське суспільство, наприклад у економіці, у виробництві військової техніки, зокрема, БПЛА; у політиці (е-петиції, громадський бюджет, е-консультації), бізнесі (е-торгівля, платіжні системи), медицині (е-рецепти, е-картки пацієнтів, телемедицина); через взаємодію в соціальних мережах, побуті (розумні прилади, розумні будинки, інтернет речей), та дозвіллі (доповнена реальність, ігри, новини, розважальні сайти). Використання цифрових технологій актуалізувалося в період пандемії COVID-19 та набуло подальшого розвитку в умовах воєнного стану в Україні. Завдяки активному впровадженню дистанційного та змішаного навчання освітяни змогли не перериваючи освітній процес підвищити його безпековість та зберегти достатньо високу ефективність. Наразі функціонування сучасних закладів освіти без використання цифрових технологій неможливе (Особливості..., 2020). Наявність цифрових інфраструктур, спеціалізованих баз даних і спеціалізованого програмного забезпечення, включно з хмарними сервісами різного рівня, міцно увійшли до усіх процесів функціонування закладів освіти від управлінських до освітніх. Цифрові компетентності вже відносяться до базових компетентностей, необхідних для повноцінного життя людини. Окрім умінь використовувати цифрові технології, надважливим вмінням в суспільстві знань є вміння орієнтуватись в гігантських потоках інформації та здобувати знання.

Цифровізація освіти розглядається як впровадження в освітній процес на всіх рівнях сучасних інформаційно-комунікаційних технологій з метою розвитку у молоді навичок ХХІ століття, у тому числі – аналізу достовірності отримуваної інформації із застосуванням критичного мислення, інтенсифікації освітнього процесу за рахунок застосування інтерактивних методів навчання, максимального використання в навчальних цілях різноманітних цифрових освітніх сервісів.

У цілому цифровізація освіти передбачає трансформацію змісту, методів та організаційних форм навчання з метою забезпечення якості та доступності освіти, посилення індивідуалізації та диференціації навчання з максимально повним використанням потенціалу цифрових технологій. Цифровізація системи освіти передбачає технологічну та цифрову модернізацію інфраструкту-

ри закладу освіти, створення безпечного цифрового освітнього середовища, розвиток цифрової компетентності педагогічних, науково-педагогічних та адміністративних кадрів, які здатні ефективно використовувати цифрові технології в освітньому процесі.

Освітнє середовище закладу освіти розглядається як штучно побудована система, структура та складові якої сприяють досягненню цілей освітнього процесу. Розв'язання проблеми проєктування освітнього середовища закладу освіти сьогодні, під час воєнного стану, є надзвичайно актуальним питанням. Технологія проєктування освітнього середовища полягає у визначенні: мети та концептуальних засад його побудови; системного бачення основних його структурних елементів; чинників впливу на розвиток та реформування цих складників; критеріїв і показників перевірки ефективності розробленого проєкту освітнього середовища, послідовності етапів реалізації цієї технології, зумовленої необхідністю його цілісного оновлення відповідно до загальних трансформаційних змін, які відбуваються в суспільстві (Трубачева та ін., 2022).

Сьогодні, в умовах воєнного стану, першочерговими завданнями є: вирішення проблеми освітніх втрат, їх діагностики та подолання, корекції освітніх результатів, отриманих здобувачами освіти. Значна увага має бути також приділена питанням патріотичного виховання молоді та їх початкової військової і медичної підготовки. Такі курси мають віднайти своє місце не тільки у варіативному компоненті змісту освіти, а й у базовому (Топузов (ред.), Головка (уклад.), 2023).

Перед закладами освіти постає низка завдань, а саме: пошук моделі цифровізації освітнього процесу; розвиток інформаційно-технологічної інфраструктури закладу; підготовка, перепідготовка й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в умовах цифрових технологій для підвищення якості й ефективності навчання; створення нових форм освітнього контенту; організація системи відкритої дистанційної освіти; налагодження ефективної комунікації усіх учасників освітнього процесу в мережевому середовищі. В умовах цифрової трансформації освітнього процесу також виникає необхідність підвищення рівня цифрової компетентності його учасників. На контроль виносяться питання технічної безпеки та технічної грамотності, інформаційної грамотності, сформованість критичного мислення, уміння комунікувати в цифровому освітньому середовищі, створення цифрового контенту, співпраця, навчання і самонавчання.

Передпроєктний етап розглядається як входження в проєкт, завдання якого полягає у створенні передумови для успішності проєктування і його психолого-педагогічного, методичного, організаційного, матеріально-технічного забезпечення. Цей етап передбачає такі характерні процедури, як діагностика, проблематизація, цілепокладання, концептуалізація, форматування проєкту, його попередня соціалізація. Для того, щоб почати проєктувати, необхідно не тільки оцінювати реальний стан передбачуваного об'єкта перетворення, але й мати модель кінцевого результату проєктної діяльності. Проєктування сучасного освітнього середовища здійснюється з акцентом на його цифровізацію. У зв'язку з цим важливо визначитися з такими положеннями, як: принципи цифрової дидактики, електронні освітні ресурси, форми, методи, технології та менеджмент цифрової освіти, е-платформи. Принципи цифрової дидактики це основні положення, які спрямовані на створення інтегрованого віртуального освітнього середовища із доступом до інтернету, з електронними освітніми ресурсами, інтерактивними електронними пристроями, а також різноманітними навчальними програмами та додатками, спрямованими на організацію опосередкованої педагогічної взаємодії суб'єктів цифрового освітнього середовища.

В умовах воєнного стану пріоритетності набуває завдання створення безпечного освітнього середовища. Безпековість освітнього середовища, це один із критеріїв його якості. До нових вимірів безпеки наразі відносять: наявність в освітньому закладі укриття, безпечного фізичного простору для перебування учнів та працівників під час обстрілів; інформування учнів про правила мінної безпеки; проходження працівниками школи навчань з надання першої невідкладної допомоги; проходження педагогічними працівниками психологічних тренінгів; партнерство з батьками (Державна служба якості освіти України, 2022).

Ще одним викликом нашого сьогодення в Україні є значна кількість освітніх втрат, які виникають за рядом об'єктивних причин, пов'язаних із військовими діями. Ці втрати характеризують

ся насамперед прогалинами у знаннях і навичках, які виникають в учнівства під час освітнього процесу у порівнянні зі стандартами освіти і очікуваними результатами навчальних здобутків. Одним із важливих напрямів роботи із подолання цих втрат є підвищення рівня самостійності освітньої діяльності здобувачів освіти, їх навчальної вмотивованості, усвідомленості та активності в освітньому процесі через застосування сучасних інтерактивних технологій в освітньому процесі.

Пріоритетною формою організації освітнього процесу під час воєнного стану стає дистанційне навчання, особливо це стосується територій, які знаходяться під обстрілами та мають зруйновані освітні заклади. Нині існує багато рішень для систем дистанційного навчання, що різняться технічними можливостями, наявністю і рівнем складності різних функціональних компонентів, наприклад, SkillzRun, Google classroom, Prosvita, MOODLE, «Нові знання», «Єдина школа», «Всеукраїнська школа онлайн», Oracle (i-Learning) та багато інших. Ефективність використання електронних платформ для дистанційного та змішаного навчання вже доведено, проте відсоток учителів, які освоїли зі своїми учнями їх можливості залишається доволі низьким. У випадку, коли освітній заклад не розробив спільний план дій із налагодження комунікацій в умовах дистанційного навчання, зазвичай воно відбувається хаотично та потребує значно більших витрат часу та ресурсів і залежить від окремого вчителя. У користувачів е-платформ найбільшою популярністю користується платформа MOODLE. У поєднанні з відносно простою і добре описаною інсталяцією без спеціальних труднощів, вона порівняно легко встановлюється на різних гаджетах.

Етап реалізації проекту характеризується повнотою реалізації його запланованих складників. Необхідними є встановлення і підтримка протягом етапу системи зворотного зв'язку з проміжною оцінкою отриманих результатів та корекції на цій основі ходу проекту і своїх дій.

Ефективність цифровізації освітнього середовища доцільно перевірити засобами проекту SELFIE (Self-reflection on Effective Learning by Fostering the Use of Innovative Educational Technologies), який спрямований на те, щоб допомогти оцінити ефективність впровадження інноваційних цифрових технологій в освітньому процесі, з'ясувати, на якому етапі цифрового розвитку знаходиться заклад освіти. Це безкоштовний, простий у використанні онлайн-інструмент для самооцінки закладів освіти.

Рефлексивний етап здійснюється на завершальній стадії проекту і передбачає експертизу і рефлексію. Підсумкова експертиза та його оцінка дає можливість визначити відповідність отриманого продукту початковим планам та моделям, які були розроблено на початку проектування. Оцінка проводиться різними способами: на основі залучення незалежних експертів; у ході самооцінки результатів проекту відповідно до обраних критеріїв. Рефлексії насамперед підлягають його хід і система відносин, яка в ньому склалася. Також показником ефективності освітнього середовища є зростання якості освітніх результатів здобувачів освіти. Основними видами оцінювання результатів навчання учнів, відповідно до законодавства, є формувальне, поточне та підсумкове: тематичне, семестрове, річне. Заклади освіти мають право на свободу вибору форм, змісту та способів оцінювання. Оцінювання знань може бути здійснено відповідно на базі Національної освітньої електронної платформи, положення про яку було затверджене наказом МОН від 22.05.2018 № 523, з метою проведення стандартизованих підсумкових оцінювань учнів на етапі здобуття початкової й базової освіти, а також локальних моніторингових досліджень якості освіти.

Післяпроектний етап відбувається безпосередньо після завершення проектних дій і оцінки результатів. Дії всіх зацікавлених учасників у цей період визначають його об'єктивну життєздатність і подальшу долю отриманого.

У педагогічному сенсі однаково важливі всі етапи проектної діяльності. Кожен з них можна розглядати як частину освітнього процесу з формування цінностей, норм, установок особистості, розвитку її комунікативних, творчих здібностей.

Реалізації основних завдань цифровізації освіти має сприяти розробка електронних підручників та всього комплексу електронних освітніх сервісів, належним чином стандартизованих та апробованих, а також засоби й інструменти організації навчального процесу та використання в ньому сучасного мультимедійного контенту. Належне місце серед цифрових освітніх сервісів

повинні посідати спеціалізовані цифрові засоби роботи учителів від інструментів. Так, нещодавно, у межах цифрової трансформації освіти, першу освітню інформаційну систему під'єднали до Автоматизованого інформаційного комплексу освітнього менеджменту. Цей крок сприятиме дебюрократизації процесів у закладах загальної середньої освіти. Відтепер дані е-діловодства можна буде подавати через освітні інформаційні системи напряму до місцевих органів управління освітою та МОН, що також сприятиме оптимізації збору даних і є актуальним особливо в умовах дистанційного навчання під час воєнного стану.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** У цілому особливості проектування освітнього середовища під час воєнного стану в Україні полягають у максимально повному використанні можливостей цифровізації, які сьогодні є в освіті: по-перше, для забезпечення умов безпековості освітнього середовища, по-друге, з метою підвищення ефективності діагностики освітніх втрат, які зазнали учні та їх подолання; по-третє, для удосконалення системи дистанційного навчання, яке сьогодні є базовим для залучення до освітнього процесу здобувачів освіти, що не мають доступу до освітніх закладів або цей доступ обмежений. Проектування здійснюється покроково впродовж декількох етапів з обов'язковою оцінкою проміжних результатів та кінцевого продукту. На всіх етапах мають бути максимально використані сучасні можливості цифровізованої освіти, особливо це стосується стандартизованих освітніх е-платформ з метою підвищення об'єктивності процесу оцінювання та ефективності освітнього середовища.

#### Використані джерела

- Державна служба якості освіти України. (2022). Безпечне освітнє середовище: нові виміри безпеки. <https://sqe.gov.ua/bezpechne-osvitnie-seredovishhe-novi-vim/#Text>
- Концепція цифрової трансформації освіти і науки. (2021). <https://mon.gov.ua/ua/news/koncepciya-cifrovoyi-transformaciyi-osviti-i-nauki-mon-zaprosihuye-do-gromadskogo-obgovorennya#Text>
- Особливості функціонування системи освіти в умовах сучасних викликів. (2020). *Освітня аналітика України*, 3(10), 82–107.
- Програма Horizon 2020. *Євроінтеграційний портал*. <https://eu-ua.org/horizon-2020/#Text>.
- Соснін, О. (2022). Цифровізація як етап становлення цифрового суспільства знань. *Юридичний вісник України*. [https://lexinform.com.ua/dumka-eksperta/tsyvrovizatsiya-yak-etap-stanovlennya-tsyfrovogo-suspilstva-znan/#:~:text=1%97.\)#Text](https://lexinform.com.ua/dumka-eksperta/tsyvrovizatsiya-yak-etap-stanovlennya-tsyfrovogo-suspilstva-znan/#:~:text=1%97.)#Text)
- Топузов, О.М. (ред.), Головки, М.В. (уклад.). (2021). Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали. Київ: Педагогічна думка.
- Топузов, О.М. (ред.), Головки, М.В. (уклад.). (2023). Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації Київ: Педагогічна думка.
- Трубачева, С., Мушка, О., Люлькова, Ю. (2022). Дидактичні особливості формування навчальної компетентності учнів в умовах цифровізації освітнього середовища закладу загальної середньої освіти під час воєнного стану. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 202–208.
- Трубачева, С. Е., Гораш, К. В., Черноус, О.В., Мезенцева, О. І., Климчук, І. О. (2022). Науково-методичне забезпечення проектування освітнього середовища гімназії: практичний посібник. Київ: Педагогічна думка. [https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2022/12/Praktychnyy\\_posibnyk2\\_rezultat.pdf#Text](https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2022/12/Praktychnyy_posibnyk2_rezultat.pdf#Text).

#### References

- Derzhavna sluzhba yakosti osvity` Ukrainy`. (2022). Bezpechne osvitnye seredovy`shhe: novi vy`miry` bezpeky`. <https://sqe.gov.ua/bezpechne-osvitnie-seredovishhe-novi-vim/#Text> (in Ukrainian).
- Koncepciya cy`frovoyi transformaciyi osvity` i nauky`. (2021). <https://mon.gov.ua/ua/news/koncepciya-cifrovoyi-transformaciyi-osviti-i-nauki-mon-zaprosihuye-do-gromadskogo-obgovorennya#Text> (in Ukrainian).
- Osobly`vosti funkcionuvannya sy`stemy` osvity` v umovax suchasny`x vy`kly`kiv. (2020). *Osvitnya anality`ka Ukrainy`*, 3(10), 82–107. (in Ukrainian).
- Programa Horizon 2020. *Yevrointegracijny`j portal*. <https://eu-ua.org/horizon-2020/#Text>. (in Ukrainian).
- Sosnin, O. (2022). Cy`frovizatsiya yak etap stanovlennya cy`frovogo suspil`stva znan`. *Yury`dy`chny`j visny`k Ukrainy`*. [https://lexinform.com.ua/dumka-eksperta/tsyvrovizatsiya-yak-etap-stanovlennya-tsyfrovogo-suspilstva-znan/#:~:text=1%97.\)#Text](https://lexinform.com.ua/dumka-eksperta/tsyvrovizatsiya-yak-etap-stanovlennya-tsyfrovogo-suspilstva-znan/#:~:text=1%97.)#Text) (in Ukrainian).

- Topuzov, O.M. (red.), Golovko, M.V. (uklad.). (2021). Dy`stancijne navchannya v umovax karanty`nu: dosvid ta perspekty`vy`. Anality`ko-metody`chni materialy`. Ky`yiv: Pedagogichna dumka. (in Ukrainian).
- Topuzov, O.M. (red.), Golovko, M.V. (uklad.). (2023). Diagnosty`ka ta kompensaciya osvितnix vtrat u zagal`nij serednij osviti Ukrainy`: metody`chni rekomendaciyi Ky`yiv: Pedagogichna dumka. (in Ukrainian).
- Trubacheva, S., Mushka, O., Lyul`kova, Yu. (2022). Dy`dakty`chni osobly`vosti formuvannya navchal`noyi kompetentnosti uchniv v umovax cy`frovizaciyi osvित`ogo seredovoy`shha zakladu zagal`noyi seredn`oyi osvity` pid chas voyennogo stanu. *Problemy` suchasnogo pidruchny`ka*, 29, 202–208. (in Ukrainian).
- Trubacheva, S. E., Gorash, K. V., Chornous, O.V., Mezenceva, O. I., Kly`mchuk, I. O. (2022). Naukovo-metody`chne zabezpechennya proektuvannya osvित`ogo seredovoy`shha gimnaziyi: prakty`chny`j posibny`k. Ky`yiv: Pedagogichna dumka. [https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2022/12/Praktychnyy\\_posibnyk2\\_rezultat.pdf](https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2022/12/Praktychnyy_posibnyk2_rezultat.pdf) #Text. (in Ukrainian).

**Svitlana Trubacheva**, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of the Department of Innovations and Strategies for Educational Development of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

**Research interests:** Theory of learning, formation of key competencies of students, design of educational environments, specialized training, differentiated training. Theory of learning, formation of key competencies of students, design of educational environments, specialized training, differentiated training.

**Oksana Mushka**, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Scientific Researcher of the Department of Innovation and Strategies for Educational Development of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

**Research interests:** Pedagogical forecasting, modeling and projecting, educational innovations, innovative development of a general secondary education institution, competency-based approach in education, methods of teaching social science disciplines.

**Polina Zamaskina**, Director, Gymnasium No.290, Kyiv, Ukraine

**Research interests:** Designing the educational environment of the gymnasium, digitalization of education, individualization and differentiation of learning, pre-professional training of students.

## FEATURES OF DESIGNING AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF SOCIETY DURING THE TIME OF MARTIAL LAW IN UKRAINE

**Abstract.** Solving the problem of designing the educational environment of an educational institution today, during the martial law, is an extremely urgent issue, which is transformed and acquires new accents in the conditions of digitalization of modern society. First of all, the tasks of ensuring the safety of the educational environment and creating conditions for overcoming educational losses are important in this aspect. In these conditions, the issue of further development of distance learning, which is a priority especially in those regions where students do not have access to educational institutions or this access is limited, also becomes relevant. In this regard, the purpose of this study is to highlight the features of the educational environment design technology, which are caused, first, by the development of the digitalization process in society and the new opportunities that are created in connection with this in education; secondly, educational losses that arose in the conditions of the war in Ukraine and require diagnosis and overcoming.

The methods of achieving the goal of the research, which are applied in this article, are: the development of the technology for designing the educational and developmental environment of a general secondary education institution in the conditions of digitalization of society during martial law and presenting its features. The main result is the determination of the features of the design of the educational and developmental environment of the education institution in the conditions of digitalization of society during the martial law and their presentation in the form of design technology.

**Keywords:** educational environment, digitalization of education, security, educational losses.



**Ірина Саух** – доктор економічних наук, професор, головний науковий співробітник, відділ економіки та управління закладами середньої освіти, Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

**Коло наукових інтересів:** креативне управління закладами освіти, полікультурна освіта, освітні реформи та педагогічні інновації, якість освіти.

✉ [irina\\_saukh@ukr.net](mailto:irina_saukh@ukr.net)

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3812-6579>

УДК 37.02

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-53-60>

## КОМПЕТЕНТІСНИЙ КОНСТРУКТ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ МОДЕЛЮВАННЯ

**Анотація.** У статті наголошується на важливій ролі освітньої галузі задля успішної реалізації стратегії повоєнного відновлення країни, формування концептуально нових організаційних механізмів і підходів до управлінської діяльності в системі освіти, зокрема в цьому контексті компетентнісний підхід визначається однією з основ освітньої політики.

Доведено необхідність трансформації концептуальних засад професійної діяльності керівника закладу освіти в умовах державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії в компетентнісний конструкт з огляду на методологію креативної управлінської діяльності. Визначені найважливіші передумови трансформації моделі професійної компетентності креативного керівника освітнього закладу. На цій основі здійснено побудову моделі професійної компетентності керівника в умовах державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії. Відзначається бінарність цього процесу: по-перше, з одного боку, мета, що безперечно обумовлена нагальним суспільним запитом на креативних компетентних керівників нового часу; по-друге, це системне структуроване утворення, яке відображає потреби, фіксує вимоги до професійних, управлінських, особистісних якостей фахівців керуючої системи освітньої організації.

**Ключові слова:** компетентність; професійна компетентність керівника ЗСО; системна динаміка; компетентнісний конструкт; модель професійної компетентності креативного керівника.

**Постановка проблеми** в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сучасний період українських реалій характеризується новітніми викликами та значною турбулентністю, які виникли внаслідок російсько-української війни, що призводить до певних загроз стабільності економічної системи країни, суттєво знижує ефективність економічних й соціальних процесів. Внаслідок означеного, відзначимо, що об'єктивно сучасні освітні установи, як і організації інших сфер національної економіки, функціонують в умовах невизначеності, динамічності та складності їх внутрішнього й зовнішнього середовищ. Ситуація воєнного стану негативно позначилася на всіх без винятку складових елементах освітньої системи України, що обумовлює й ще більш актуалізує необхідність наукового аналізу та практичного вирішення наявних проблем освіти. Водночас роль освітньої галузі задля успішної ре-

алізації стратегії повоєнного відновлення країни зростає експоненціально. Особливо значущим чинником визначаємо формування концептуально нових організаційних механізмів, методичних підходів до моделювання управлінської діяльності в системі освіти, і в цьому контексті здійснено розгляд змістової площини моделі професійної компетентності керівника освітнього закладу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми.** Сучасний розвиток компетентнісного підходу почався у 80-х роках ХХ ст., що знайшло відображення в роботах таких зарубіжних учених, як К. Арджиріс, М. Армстронг, О. Бессейр, Дж. Ботерф, Р. Бояцис, П. Лоуренс, Д. Мак-Клеланд, Дж. Равен, С. Спенсер, Л. Спенсер, Дж. Хант, С. Холліфорд та ін. При цьому низка науковців, зокрема, Дж. Вінтертон, Ф. Деламер-Ле Діст, Е. Стрінгфеллоу у своєму дослідженні (Winterton, Delamare - Le Deist, Stringfellow, 2005) констатують наявність різних інтерпретацій – компетентності і «компетенції», що є відображенням особливостей теоретичних підходів і практики управління людськими ресурсами в різних країнах. Походження сучасного поняття «компетентність» науковці визначають від грецького “arête” (ареті), яке ще у стародавній Греції було відомим і означало “вищість”, “добродієність”, “майстерність”, “уміння” (Локшина, 2019).

В останній чверті ХХ ст. зростає увага до компетентнісного підходу і у вітчизняному науковому просторі. Питанням компетентності та компетенціям, їх змістового наповнення присвячені роботи вітчизняних учених – Н. Бібік, І. Бежа, М. Голованя, Н. Гришанової, Л. Даниленко, Л. Калініної, В. Кременя, С. Лейко, О. Локшиної, В. Лугового, В. Маслова, О. Мармази, О. Онаць, О. Овчарук, Р. Пастушенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоевої, І. Смагіна, Т. Сорочан, Л. Хоружої та ін. Водночас питання розвитку професійної компетентності керівників ЗЗСО в умовах державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії залишаються дискусійними, остаточно нерозв’язаними і є на часі.

Мета статті полягає у виявленні особливостей нової логіки в актуалізації обговорення суті поняття «професійна компетентність» та у формулюванні гіпотези щодо необхідності трансформації концептуальних засад професійної компетентності керівника закладу освіти в умовах державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії в компетентнісний конструкт.

Виклад основного матеріалу. У традиційній вітчизняній концепції управління освітою до останнього часу зберігається дещо спрощений підхід до такого важливого феномену, як управлінська діяльність керівника освітнього закладу. Зокрема, поза увагою залишаються сучасні тенденції розвитку відповідних інноваційних процесів у сфері професійної підготовки керівників/менеджерів нового покоління, так і в системі управління нею на засадах педагогічного менеджменту. Для сучасної системи освіти іманентно притаманною є необхідність пошуку та застосування нових підходів до розвитку категоріального апарату, закономірностей, принципів та методології використання компетентнісного підходу в системі роботи освітніх установ, і чи не насамперед це, безумовно, стосується діяльності керівників закладів освіти.

В умовах багатовекторності трансформаційних процесів в освіті повний та всебічний розгляд компетентнісного підходу вважаємо доречним з огляду на те, що такий підхід є уособленням інноваційного процесу освітньої системи, а компетентність постає головним показником професіоналізму, готовності до здійснення діяльності.

Відповідно, компетентнісний підхід у кінці ХХ – початку ХХІ ст. не безпідставно визнається основною концепцією сьогодення освітньої діяльності, відповідає прийнятій в більшості розвинених країн загальній концепції освітнього стандарту і пов’язаний з переходом у конструюванні змісту освіти і систем контролю якості до системи компетенцій фахівця, здатного до ефективної діяльності в мінливих умовах, а компетенції та компетентність стають ключовими категоріями, що відображають кінцеву мету професіоналізації діяльності особистості. Змістовно важливим фактом доведення перспектив ефективності компетентнісного підходу стало здійснення в останній чверті ХХ ст. компанією McVer на замовлення Американської асоціації менеджерів (АМА) аналітичного дослідження щодо з’ясування головних чинників ефективності менеджерів, висновок якого був категорично однозначним – відмінності в показниках ефективності (55%) фахівців із найвищими результатами обумовлені відмінностями у компетенціях

(Lee, 2010). Отже, проблема розгляду компетентностей в управлінні освітою, освітніми організаціями логічно «перетікає» в площину дослідження широкого кола питань професійної компетентності керівників навчальних закладів, що обґрунтовано сучасними викликами та суспільними трансформаціями в Україні, модернізацією системи освіти, імплементацією основних положень Закону України «Про освіту», концепції Нової української школи.

Відомо, що в науковому педагогічному дискурсі представлено не один десяток академічних визначень термінів «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність», «модель професійної компетентності». З огляду на те, що до складу професійної компетентності вітчизняні дослідники/науковці відносять різноманітні професійні компетенції, переважно домінує акцент на характеристиці ділових та особистісних якостей, які відображають рівень знань, умінь, досвіду, що, з нашої точки зору, достатньо для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також ціннісної, аксіологічної позиції фахівця.

Щодо практикоорієнтованих досліджень, то у вітчизняній літературі питання реалізації компетентнісного підходу в роботі керівника закладу освіти переважно представлені в публікаціях періодичних видань, що носять певною мірою прикладний характер. Ці публікації лише фрагментарно торкаються предмету нашого дослідження, не розкриваючи глибоко та системно питання побудови та використання моделі професійної компетентності керівника освітнього закладу.

Контент-аналіз наукових досліджень свідчить, що концептуалізація змісту терміну «професійна компетентність» відносно управлінської діяльності в освіті залишається значною мірою дискусійною і недостатньо враховує реальний стан розвитку сучасної науки та соціально-управлінської практики. З теоретико-методологічних позицій кордони/межі та контент компетентнісної моделі керівника задаються рамками й сутнісними характеристиками управлінської діяльності, яка виступає об'єктом наукових досліджень у різноманітних контекстах: поведінковому, суб'єктно-діяльнісному, соціально-психологічному, комунікативному, дискурсному, функційному.

У загальнонауковому дискурсі «професійна компетентність» визначається як здатність та готовність суб'єкта праці до виконання своїх професійних обов'язків і функцій у сфері своєї професії. Отже, професійна компетентність являє собою інтегративну характеристику діяльності особистості, що включає сукупність знань, вмінь, навичок, досвіду і особистісних якостей, які обумовлюють готовність і здатність особистості діяти у складній ситуації та вирішувати професійні завдання з високим ступенем невизначеності; здатність до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як до цінності.

Глобалізація, стратегічні та соціокультурні зміни, інформаційно-комунікативний «вибух» – це ті фактори, що справляють найбільший вплив на трансформацію компетенцій у моделі професійної компетентності керівника. Водночас лавиноподібне зростання обсягів інформації, необхідної для професійної діяльності управлінця, та стислий час на формування нових компетенцій, які забезпечують управління організаціями в реальному масштабі часу, обумовлюють необхідність більш чіткої структуризації моделі компетенцій. Масив, що раніше складався зі знань, умінь та навичок, повинен бути трансформований у певний компетентнісний конструкт, який дозволить керівникам освітніх установ, по-перше, управляти процесом розвитку вже сформованих окремих компетенцій залежно від переліку ролей, що виконує керівник-менеджер, а, по-друге, обґрунтовано вводити нові елементи у компетентнісний конструкт, здійснюючи цілеспрямоване формування *hard*, *soft* та *digital skills* у відповідності до поточних та майбутніх потреб освітнього середовища, зокрема в умовах державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії.

Аналіз сучасного рівня розвитку та досягнень педагогічної науки підтверджує, що історично сформовані підходи до сутності професійної компетентності виявляються не повною мірою здатними в сучасних умовах забезпечувати реалізацію нової моделі компетентності фахівця-керівника.

У змістовній характеристиці ефективного керівника теоретики і практики пропонують різноманітні варіації компетенцій. Аналіз існуючих моделей професійної компетентності дозволяє виявити наявність ідентичних компонентів у всіх, або переважній більшості, що безперечно підтверджує універсальність та необхідність даних компетенцій у складі професійної компе-



тентності керівника освітнього закладу. Акцентуація на систематизації та аналізі різноманітних компетентнісних моделей та проектування варіантів прототипу компетентнісного конструкту на прикладі керівника/топ-менеджера закладу освіти, досягнення поставленої мети вимагає вирішення наступних завдань: на підставі проведеного теоретичного аналізу процесів формування, розвитку та трансформації компетентнісних моделей керівника, які знайшли відображення в релевантних дослідженнях останніх п'ятнадцяти років, локалізація компетенцій майбутнього у сфері освітнього менеджменту, оцінка їх загартованості ринком праці, а також безпосереднє проектування конструкту. У контексті побудови моделі професійної компетентності креативного керівника в умовах державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії відзначаємо бінарність цього процесу: по-перше, з одного боку, мета, що безперечно обумовлена нагальним суспільним запитом на управлінців нового часу; по-друге, це системне структуроване утворення, яке відображає потреби, фіксує вимоги до професійних, управлінських, особистісних якостей фахівців керуючої ланки організації в системі освіти.

Зазначене уможливорює констатацію того, що професійна компетентність керівника закладу освіти є одночасно результатом і компонентом професійного зростання його особистості, яка сформувалася після актуалізації її здібностей. З огляду на вищезазначене, професійна компетентність передбачає: сформованість умінь розмірковувати й оцінювати професійні ситуації і проблеми; творчий характер мислення; виявлення ініціативи у виконанні виробничих завдань; усвідомлене розуміння особистої відповідальності за результати праці; здатність до управління виробничим колективом; прийняття раціональних рішень у вирішенні конкретних завдань і проблем.

Як зазначалось в ході попереднього аналізу наукової літератури, у більшості випадків існуючі моделі професійної компетентності є такими, що спрощують реалії управлінської діяльності. Водночас флуктуації зовнішнього середовища, зокрема феномен державно-громадського управління, висувують до таких моделей нові вимоги: 1) посилення динамічного та системного складників управлінського процесу в сучасних закладах освіти, що уможливує взаємозв'язок існуючих рівнів організації зовнішнього середовища з суб'єктами освітньої діяльності та врахування динаміки змін зовнішнього середовища; 2) використання такої моделі професійної компетентності, що включає інтегративну, управлінську, особистісну, соціально-психологічну компетентність, які детермінують ефективність управлінської діяльності, якість освітнього процесу, отримання стійких конкурентних переваг.

Здійснимо наукове обґрунтування необхідності застосування системної динаміки як методології дослідження мінливої у часі динамічної поведінки систем в умовах невизначеності з огляду на нові виклики щодо модернізації освітньої системи та удосконалення державно-громадського управління її розвитком. В умовах державно-громадського управління закладами освіти на засадах партнерської взаємодії доцільність використання такого підходу обумовлюється, як зазначає автор роботи (Калініна, 2017), ефективністю застосування інноваційних технологій моделювання, що забезпечить об'єктивні підстави побудови моделі професійної компетентності керівника закладу освіти з подальшою оцінкою її складників. Основними передумовами застосування методу системної динаміки у досліджуваній предметній області є: 1) зростання рівня складності управлінських задач керівника в умовах нестабільного ринку; 2) значний динамізм факторів впливу зовнішнього середовища освітньої системи та їх врахування за умов реалізації державно-громадського управління; 3) ускладнення ієрархічної структури внутрішнього і зовнішнього середовища та значна кількість чинників, що впливають на результат освітньої діяльності закладу освіти та результат його управлінської діяльності; 4) дослідження освітніх організацій як відкритих систем.

Важливим аспектом самого процесу моделювання визначимо інкорпорацію ціннісно орієнтованої, соціально відповідальної освітньої діяльності з позицій забезпечення необхідного рівня ефективності управлінського процесу в закладі освіти, тому в змісті конструкту «професійна компетентність» обґрунтовано, що загально вживані терміни набувають принципово оновленого сенсу, асиметричного до раніше існуючого контексту, а структурні елементи моделі визначалися безвідносно до ситуації, частоти прояву, за умови здійснення оцінки за результатами множинних спостережень.

Вимоги всебічного теоретичного аналізу проблеми формування та розвитку професійної компетентності й практичного втілення його результатів у сформовану модель зумовили використання в межах дослідження взаємозв'язку таких наукових підходів: компетентнісний, діяльнісний, функційний, інтегративний, інноваційний, креативний, особистісно орієнтований.

За логікою дослідження авторський підхід передбачає, що створення якісно нового освітнього простору з метою трансформації недосконалих механізмів активізації інституцій громадянського суспільства, не може бути ефективним без відповідного рівня професійної компетентності керівників закладів освіти. Унікальну особливість феномену компетентнісної парадигми в освітній системі неможливо розглядати без урахування його об'єктивної спрямованості на розвиток і формування загальнокультурних, загальнопрофесійних й ключових (універсальних) метакомпетенцій особистості керівника, саме результатом такого процесу і буде цілісне наукове уявлення щодо його професійної компетентності. У результаті аналізу змісту конструкту «професійна компетентність» сформулюємо його як інтегровану характеристику особистості, що виявляється органічною сукупністю загальнокультурних, ціннісних, загальнопрофесійних, ключових метакомпетенцій і досвіду професійної діяльності. Такий підхід обґрунтовує забезпечення стратегічної збалансованості моделі професійної компетентності, яка в науковому вимірі не зводиться лише до набору знань і вмінь, а визначає необхідність 1) системного їх застосування в реаліях постійно змінюваної освітньої практики; 2) ефективно здійснювати професійну діяльність: швидко оволодівати сучасними методами управління й успішно виконувати професійні обов'язки; 3) розвитку потенціалу креативної управлінської діяльності для реагування на поточні та потенційні/майбутні виклики зовнішнього середовища в умовах реально існуючої глобальної невизначеності; 4) врахування впливу інституційного середовища та геоелементів чинників.

Констатація особливостей концептуальних змін у методології педагогічних досліджень кінця ХХ – початку ХХІ ст. проблеми професійної компетентності актуалізує/обумовлює архіважливість висунення/формулювання гіпотези щодо необхідності трансформації концептуальних засад професійної компетентності креативного керівника закладу освіти в умовах державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії в компетентнісний конструкт на основі методології креативної управлінської діяльності (рис.1).

Принциповим є те, що реалізація цієї гіпотези та побудова моделі професійної компетентності креативного керівника в умовах державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії (Рис.2) надає «керівникові певні діяльнісні орієнтири відносно змісту і характеру здійснюваних функцій, у тому числі й стосовно вироблення та реалізації раціональних управлінських рішень у так званих проблемних чи нестандартних ситуаціях, особливо в умовах інформаційної невизначеності та ризику» (Кремень, 2008).



Рис. 2. Модель професійної компетентності креативного керівника в умовах державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії (Авторська розробка)

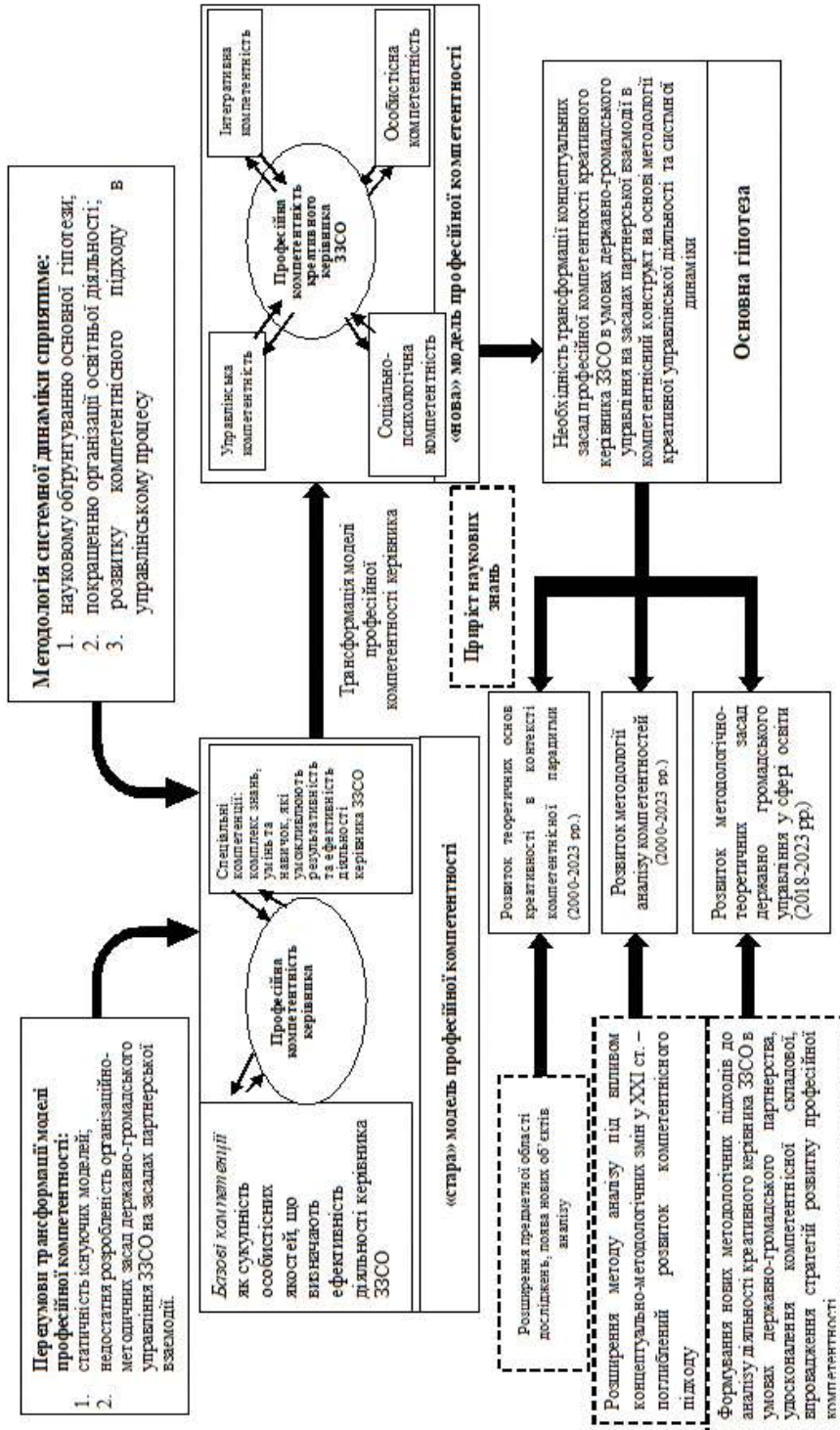


Рис.1. Обґрунтування необхідності трансформації моделі професійної компетентності керівника (Авторська розробка).

Представлену модель професійної компетентності варто розглядати не як процес формування знань та навичок, а як процес перетворення, трансформації суб'єкта діяльності. При цьому процес трансформації відбувається не спонтанно і не під впливом зовнішніх чинників, а визначається, спрямовується та реалізується опосередковано шляхом самовдосконалення, самоорганізації професійного розвитку особистості, тому методологія системного підходу до управління процесом формування професійної компетентності керівника закладу освіти набуває для нас принципового значення не тільки в теоретичному, але й у практичному плані. Отже, використання сформованої моделі реалізує нову парадигму управлінського процесу та уможливує такий рівень управлінських дій керівника, при яких якість управління у найближчій перспективі, вирішення ключових завдань в освітньому середовищі буде базуватися на здатності та готовності керівника адекватно відповідати на виклики, які пов'язані із компетентнісними установками і суспільними очікуваннями.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи результати наукової розвідки та вирішення проблем у зазначеному напрямі, констатуємо, що наразі в цій царині відбувається процес оновлення, заміни репродуктивного підходу інноваційним, креативним (продуктивним). Тільки за таких умов сформується керівник, спроможний у складній та розгалуженій (стохастичній) системі комунікацій та зв'язків «думати в термінах моделей, що поєднується з мистецтвом обирати моделі, які підходять до сучасного світу» (Keynes, 1973). Відтак ми визначаємо професійну компетентність керівника закладу освіти як найбільш загальну характеристику здатності фахівця ефективно виконувати професійні обов'язки (функції) у своїй професійній сфері діяльності (система освіти), своєрідний вимірник, індикатор, якісно-кількісну характеристику рівня професіоналізму. Однак, поряд із цим, виникає нагальна необхідність окреслення детермінованості загальних та специфічних особливостей процесу практичного застосування побудованої адаптивної моделі професійної компетентності креативного керівника в умовах державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії.

У подальших дослідженнях вбачаємо першочерговими завданнями дослідження механізмів оцінки, рівнів та критеріїв сформованості професійної компетентності керівника ЗЗО.

### Використані джерела

- Калініна, Л.М. (2017). Управління Новою українською школою. Порівняльна характеристика концептуальних змін. Директор школи. Січень. С. 12–21.
- Кремень, В.Г., Пазиніч, С.М., Пономарьов, О.С. (2008). Філософія управління: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Харків: НТУ «ХПІ».
- Локшина, О.І. (2019). Компетентісна освіта в європейському союзі – від ідеї до практики. *Життєва компетентність у контексті діалогу педагогічних культур: Україна – країни Європейського союзу. Компаративний практико-зорієнтований збірник*. [https://lib.iitta.gov.ua/722645/1/Локшина\\_розділ%20до%20збірника%20Єрмакова%20та%20інших\\_Життєва%20компетентність%202019.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/722645/1/Локшина_розділ%20до%20збірника%20Єрмакова%20та%20інших_Життєва%20компетентність%202019.pdf)
- Keynes, J.M. (1973) *The General Theory and After: Defence and development*. Volume XIX of the Collected Works of John Maynard Keynes. London: Macmillan and Cambridge University Press.
- Lee, A.T. (2010). Managerial competencies, roles, and effectiveness; rater perceptions and organizational measures. [https://dspace.ou.nl/bitstream/1820/3471/1/MW\\_A\\_TvdLeeapril2010.pdf](https://dspace.ou.nl/bitstream/1820/3471/1/MW_A_TvdLeeapril2010.pdf).
- Winterton, J., Delamare-Le Deist F., Stringfellow E. (2005). Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. *Research report elaborated on behalf of Cedefop*. Thessaloniki Final draft (CEDEFOP Project No RP/B/BS/Credit Transfer/005/04), 2005.

### References

- Kalinina, L.M. (2017). Upravlinnia Novoiu ukrainskoiu shkoloiu. Porivnialna kharakterystyka kontseptualnykh zmin. Dyrektor shkoly. Sichen. S. 12–21. (in Ukrainian).
- Kremen, V.H., Pazynich, S.M., Ponomarov, O.S. (2008). Filosofiia upravlinnia: pidruchnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv. Kharkiv: NTU «KhPI». (in Ukrainian).

Lokshyna, O.I. (2019). Kompetentnisna osvita v yevropey–skomu soiuzi – vid idei do praktyky. *Zhyttieva kompetentnist u konteksti dialohu pedahohichnykh kultur: Ukraïna – kraïny Yevropey–skoho soiuzu. Komparatyvnyy– praktyko-zorientovanyy– zbirnyk*. [https://lib.iitta.gov.ua/722645/1/Lokshyna\\_rozdil%20do%20zbirnyka%20lermakova%20ta%20inshykh\\_Zhyttieva%20kompetentnist%202019.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/722645/1/Lokshyna_rozdil%20do%20zbirnyka%20lermakova%20ta%20inshykh_Zhyttieva%20kompetentnist%202019.pdf) (in Ukrainian).

Keynes, J.M. (1973) *The General Theory and After: Defence and development*. Volume XIX of the Collected Works of John Maynard Keynes. London: Macmillan and Cambridge University Press. (in English).

Lee, A.T. (2010). Managerial competencies, roles, and effectiveness; rater perceptions and organizational measures. [https://dspace.ou.nl/bitstream/1820/3471/1/MW\\_A\\_TvdLeeapril2010.pdf](https://dspace.ou.nl/bitstream/1820/3471/1/MW_A_TvdLeeapril2010.pdf). (in English).

Winterton, J., Delamare-Le Deist F., Stringfellow E. (2005). Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. *Research report elaborated on behalf of Cedefop*. Thessaloniki Final draft (CEDEFOP Project No RP/B/BS/Credit Transfer/005/04), 2005. (in English).

**Iryna Saukh**, DSc in Economics, Professor, Chief Research Fellow, Department of Economics and Management of General Secondary Education, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine  
**Research interests:** creative management of educational institutions, multicultural education, educational reforms and pedagogical innovations, education quality.

### COMPETENCY CONSTRUCT OF MANAGERIAL ACTIVITY OF THE HEAD OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION: FROM THEORY TO MODELING PRACTICE

**Abstract.** The article emphasizes the important role of the educational sector for the successful implementation of post-war recovery strategy for Ukraine, the formation of conceptually new organizational mechanisms and approaches to management activities in education system, in particular, in this context, the competency-based approach is defined as one of the foundations of educational policy.

The article proves the need to transform the conceptual foundations of professional activity of the head of an educational institution in the conditions of state and public administration on the basis of partnership interaction into a competency construct based on the methodology of creative management activity. The most important prerequisites for the transformation of the model of professional competence of a creative head of an educational institution are determined. On this basis, the model of the professional competence of the manager in the conditions of state and public administration on the basis of partnership interaction is constructed. The binary nature of this process is noted: firstly, the goal for creative competent managers of the new era that is undoubtedly claimed by urgent public demand; secondly, it is a systemic structured formation that reflects the needs, defines the requirements for professional, managerial and personal qualities of management system specialists of an educational organization.

**Keywords:** competence; professional competence of the head of a secondary educational institution; systemic dynamics; competency construct; model of professional competence of a creative manager.



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

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

✉ [tata\\_lukina@ukr.net](mailto:tata_lukina@ukr.net)

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

УДК 37.014.6:005.962

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-61-73>

## ІНСТИТУЦІЙНИЙ АУДИТ І САМООЦІНЮВАННЯ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: ЄДНІСТЬ ТА ПРОТИРІЧЧЯ В РЕЗУЛЬТАТАХ

**Анотація.** У статті актуалізовано проблему створення моделі забезпечення якості освіти в закладах загальної середньої освіти, що ґрунтується на поєднанні механізмів зовнішнього оцінювання діяльності школи з процедурами самооцінки результатів функціонування закладу та передбачає використання можливостей оцінювання для розвитку шкільної культури і поліпшення професійної компетентності педагогічних працівників. З'ясовано, що надання закладам освіти права самостійно визначатися із структурою внутрішньої системи забезпечення якості освіти призводить до використання різних індикаторів і критеріїв самооцінювання досягнутих результатів, що ускладнює аналіз ситуації та формулювання висновків. Запропоновано методичний підхід до порівняння означених результатів оцінювання різних аспектів діяльності школи, що передбачає процедури узгодження шкал та ранжування параметрів освітньої і управлінської діяльності закладів за величиною відмінностей у середніх значеннях результатів рангової оцінки. Наголошено, що виявлення відмінностей у результатах оцінювання діяльності середніх шкіл різними суб'єктами дасть можливість зосередитися на тих аспектах роботи закладу освіти, які виявляються найбільш проблемними, що, своєю чергою, сприятиме вдосконаленню методики інституційного аудиту та внутрішньої оцінки школи. Проведено порівняльний аналіз результатів зовнішніх перевірок (інституційного аудиту) та самооцінювання закладів загальної середньої освіти з метою виявлення спільних рис і протиріч у баченні різними суб'єктами оцінювання якості реалізації певних характеристик освітніх і управлінських процесів. З'ясовано, що можливі комбінації результатів оцінювання зовнішніми аудиторами і директорами шкіл характеристик освітніх і управлінських процесів разом з самооцінками керівників ЗЗО ступеня своєї об'єктивності утворюють три основні варіанти інтерпретації комбінованої оцінки діяльності закладу освіти: «жорстке оцінювання», «м'який спротив» та «конфліктне оцінювання».

**Ключові слова:** інституційний аудит; самооцінювання; зовнішній аудитор; керівник закладу освіти; оцінка; відмінність; загальна середня освіта.

**Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Різноманітні механізми забезпечення належної якості освіти та процедури

оцінювання досягнутих результатів спрямовані на стимулювання процесів поліпшення педагогічної діяльності та навчання учнів, розвиток закладу освіти, розробку ефективної моделі функціонування школи. Відповідно, однією з умов успішного функціонування системи освіти на всіх рівнях – від загальнодержавного до інституційного – є створення надійного механізму оцінювання й аналізу досягнутих результатів з метою їх врахування при розробці стратегії розвитку освітньої системи та усунення виявлених недоліків. Під впливом політичних, соціально-економічних та культурних процесів в освітніх системах європейських і більшості передових країн світу механізми реалізації зовнішнього та внутрішнього контролю за діяльністю закладів освіти, зокрема закладів середньої, неодноразово змінювалися.

В останні роки у більшості європейських країн шкільні інспекції (зовнішні перевірки) змістили акценти у своїй діяльності на посилення відповідальності закладів освіти за якість надання освітніх послуг, унаслідок чого основну увагу почали приділяти наданню консультативної та методичної допомоги школам у створенні систем внутрішнього забезпечення якості освіти та проведенні процедур самооцінювання різноманітних освітніх та управлінських процесів. З цією метою у практиці оцінювання досягнутої якості освіти як результату функціонування освітнього закладу (Лукіна, 2008) використовують моделі послідовної або кооперативної оцінки закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), які передбачають врахування шкільними інспекторами результатів самооцінки школи при формулюванні загального висновку та виробленні рекомендацій.

Ухвалення в Україні нового освітнього законодавства, зокрема закону України «Про освіту», стало відправною точкою у процесах створення системи забезпечення якості освіти та освітньої діяльності, яка складається з системи зовнішнього забезпечення якості освіти, що передбачає проведення так званих інституційних аудитів ЗЗСО, та внутрішньої системи забезпечення якості освіти (Верховна Рада України, 2017, 41). Законом передбачалося, що інституційний аудит ЗЗСО як комплексна зовнішня перевірка та оцінювання освітніх і управлінських процесів закладу освіти, що забезпечують його ефективну роботу та сталий розвиток, буде реалізовуватися центральним органом виконавчої влади із забезпечення якості освіти відповідно до спеціально розробленої процедури за визначеним переліком показників і критеріїв оцінювання. Основне призначення інституційного аудиту полягає в оцінюванні якості освітньої діяльності закладу освіти та виробленні на основі отриманої інформації рекомендацій, які спрямовані на вжиття заходів щодо підвищення якості освітньої діяльності закладу освіти та вдосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освіти, а також приведення освітнього та управлінського процесів у відповідність до вимог законодавства (Верховна Рада України, 2017, 45).

Законодавство України надає ЗЗСО право самостійно, з урахуванням стратегії та завдань розвитку, визначати структуру внутрішньої системи забезпечення якості освіти (Верховна Рада України, 2017, 41). Інформаційною основою цієї системи забезпечення якості освіти в школі, своєрідним фундаментом для формування висновків про досягнуті закладом освіти та учасниками освітнього процесу результати, виступають внутрішній моніторинг якості освіти (Лукіна, 2020, с. 110–135) і процедури самооцінювання ЗЗСО. Така ситуація означає, що переліки індикаторів, за якими проводиться інституційний аудит і самооцінювання ЗЗСО, а також сприйняття зовнішніми оцінювачами (аудиторами) та керівниками шкіл якості реалізації освітніх і управлінських процесів можуть відрізнятись. У контексті зазначеного можна стверджувати, що з'ясування відмінностей в результатах оцінювання діяльності ЗЗСО різними суб'єктами дасть можливість акцентувати їх увагу на тих аспектах роботи закладу освіти, які виявляються найбільш проблемними, що, у свою чергу, сприятиме вдосконаленню методики проведення інституційного аудиту та внутрішньої оцінки школи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема вивчення особливостей і відмінностей в оцінках різними респондентами досягнутих результатів діяльності закладів освіти залишається актуальною для зарубіжних дослідників. Розгляд цієї проблеми пов'язаний із спробами пошуку найбільш раціональних моделей забезпечення якості освіти, необхідністю розроблення таких механізмів оцінювання результатів функціонування закладів освіти, дія яких була б спрямована

на посилення відповідальності учнів за навчання, стимулювання розвитку педагогічного персоналу і школи в цілому. Численні дослідження, проведені зарубіжними вченими, підтвердили той факт, що найбільший ефект у досягненні кращих результатів якості освіти забезпечують ті моделі оцінювання й контролю освітньої діяльності закладу освіти, зокрема загальної середньої, які засновані на поєднанні систем зовнішньої інспекції (перевірки) та внутрішньої оцінки (самооцінювання) якості освіти (Лукіна, 2022b).

Предметом уваги вчених були різноманітні питання, пов'язані з пошуком балансу між зовнішньою та внутрішньою оцінками якості школи; дослідженням взаємозв'язку між підзвітністю (шкільними системами оцінки та моніторингу якості освіти), довірою (зовнішньої інспекції до результатів самооцінки, професійного рівня вчителів) та умовами поліпшення результатів навчання (Ehren & Baxter, 2020); вивченням відмінностей у поглядах шкільних керівників та вчителів на шкільну самооцінку та потенційні загрози, пов'язані з неправомірним використанням її результатів (Blok, Slegers & Karsten, 2008; Brown, Gardezi, Blanco, Simeonovac, Parvanovac, McNamara, O'Hara & Kechri, 2021).

Науковцями досліджувалися особливості механізмів змін в освітніх середовищах, що були спричинені різними видами перевірок закладів освіти. Результати дали можливість заявити про відсутність кореляції між прийняттям зворотного зв'язку, встановленням очікувань, чутливістю зацікавлених сторін та діями щодо покращення у школах (Ehren & Shackleton, 2015; Ehren, Altrichter, McNamara & O'Hara, 2013).

Особливий інтерес викликали проблеми, пов'язані з вивченням впливу на оцінку результатів функціонування закладу освіти певних особистісних характеристик керівників шкіл (Medley & Coker, 1987; Rheame, Freeston, Ladouceur, Bouchard, Gallant, Talbot & Vallieres, 2000) та вчителів (Gustafsson & Erickson, 2013).

Досліджувалися особливості прояву культури оцінювальної діяльності керівників шкіл, формування якої розглядається автором як передумова успішного впровадження внутрішньої системи забезпечення якості освіти та освітньої діяльності школи та основа її результативності. Було виявлено, що бачення керівниками ЗЗСО власної об'єктивності при оцінюванні освітніх і управлінських процесів, вагомості змін у практиці управління школою внаслідок запровадження процедур внутрішньої оцінки, якості (достовірності) оцінювання досягнутого стану реалізації досліджуваних шкільних процесів відрізняються в залежності від їх посадового статусу, професійних характеристик (стаж перебування на керівній посаді), демографічних ознак (стать, вік), а також з урахуванням ставлення до певних процесів, зокрема таких як мотивація персоналу школи, запровадження нововведень тощо (Лукіна, 2023).

**Мета статті** полягає у виявленні спільних та відмінних рис у результатах інституційного аудиту та самооцінювання закладом загальної середньої освіти якості реалізації певних характеристик освітніх і управлінських процесів.

**Методи дослідження.** Для досягнення цілей статті використано методи: теоретичного аналізу наукової літератури та правових документів, порівняння, систематизації та узагальнення результатів інституційного аудиту та самооцінювання освітніх і управлінських процесів зовнішніми оцінювачами та керівниками ЗЗСО, методи статистичного аналізу, а також інтерпретацію та візуалізацію результатів дослідження.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Методика проведення інституційного аудиту ЗЗСО передбачає оцінювання закладу освіти за такими чотирма напрямками: освітнє середовище закладу освіти, система оцінювання здобувачів освіти, оцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників та управлінські процеси закладу освіти (Міністерство освіти і науки України, 2019), у кожному з яких визначено перелік характеристик, що розкривають зміст відповідного напрямку (Бобровський, 2019).

Для досягнення поставленої мети було здійснено порівняльний аналіз узагальнених результатів проведення впродовж 2020–2022 років інституційного аудиту у 410 ЗЗСО (Державна служба якості освіти України, 2021; 2022) та результатів опитування керівників ЗЗСО стосовно оцінки



ними якості досягнутого стану реалізації освітніх та управлінських процесів та ступеня власної об'єктивності при проведенні процедур оцінювання обраних параметрів функціонування школи. В опитуванні взяло участь 199 керівників ЗЗСО.

Для з'ясування думок директорів ЗЗСО з означених проблем респондентам пропонувалося надати відповіді на питання спеціально розробленої анкети за допомогою 10-бальної шкали (де 10 – відповідає найвищому рівню прояву тієї чи іншої якості предмету оцінювання). Відмінною ознакою розробленої анкети було те, що перелік характеристик освітніх і управлінських процесів, що оцінювалися, за своїм змістом відповідав переважній більшості позицій, за якими проводиться інституційний аудит, але не був абсолютно тотожним йому (табл. 1). Такий підхід, на наш погляд, забезпечує можливість керівникам шкіл оглянути досліджувані процеси з іншого боку, підкреслити важливість забезпечення їх реалізації для цілей і завдань розвитку конкретного закладу освіти.

Таблиця 1

**Характеристики освітніх та управлінських процесів,  
що оцінюються**

Під час інституційного аудиту		При самооцінюванні ЗЗСО	
<b>Напрямок I. «Освітнє середовище»</b>			
I.1.	Забезпечення комфортних і безпечних умов навчання та праці	A	Безпечність та комфортність умов в освітньому середовищі закладу
I.2.	Створення освітнього середовища, вільного від будь-яких форм насильства та дискримінації	B	Дієвість заходів з виявлення, реагування та запобігання різних видів насильства, зокрема булінгу
<b>Напрямок III. «Система оцінювання»</b>			
II.1.	Наявність відкритої, прозорої і зрозумілої для здобувачів освіти системи оцінювання їх досягнень	C	Справедливість інституційної системи оцінювання здобувачів освіти у закладі
II.2.	Застосування внутрішнього моніторингу, що передбачає систематичне відстеження та коригування результатів навчання кожного здобувача освіти	D	Дієвість й корисність внутрішньої інституційної інформації щодо функціонування закладу, освітніх та управлінських процесів
II.3.	Спрямованість системи оцінювання на формування у здобувачів освіти відповідальності за результати свого навчання, здатності до самооцінювання	E	Вплив результатів самооцінювання закладом освітніх та управлінських процесів на якість освіти
<b>Напрямок III. «Педагогічна діяльність»</b>			
III.1.	Ефективність планування педагогічними працівниками своєї діяльності, використання сучасних освітніх підходів до організації освітнього процесу з метою формування ключових компетентностей здобувачів освіти	F	Якість результатів професійної діяльності педагогів, їх висока свідомість щодо виконання поставлених завдань
III.2.	Постійне підвищення професійного рівня і педагогічної майстерності педагогічних працівників	G	Ступінь умотивованості вчителів щодо особистісного розвитку та підвищення кваліфікації
III.4.	Організація пед. діяльності та навчання здобувачів освіти на засадах академічної доброчесності	H	Рівень професійних умінь і навичок педагогічного персоналу закладу

Напрямок IV. «Управлінські процеси»			
IV.1.	Наявність стратегії розвитку та системи планування діяльності закладу, моніторинг виконання поставлених мети і завдань	I	Ясність, прозорість і чіткість формулювання проблеми, яку необхідно вирішити, мети і завдань розвитку закладу; визначення ступеня досягнення мети розвитку закладу
IV.2.	Формування відносин довіри, прозорості, дотримання етичних норм	J	Відповідність закладу сподіванням батьків і місцевої громади
IV.3.	Ефективність кадрової політики та забезпечення можливостей для професійного розвитку пед. працівників	K	Рівень володіння керівника навичками з управління персоналом закладу, дієвість практики управління закладом освіти
IV.4.	Організація освітнього процесу на засадах людиноцентризму, прийняття управлінських рішень на основі співпраці учасників освітнього процесу, взаємодії закладу освіти з місцевою громадою	L	Ефективність взаємодії та реагування на запити й зауваження батьків, ефективність кооперації з бізнес-структурами, підприємствами та ефективність кооперації дій з місцевими органами влади

Запровадження у практику роботи ЗЗСО процедур самооцінювання різноманітних складових і характеристик освітніх і управлінських процесів сприяє формуванню шкільної культури, заснованої на засадах відповідального й об'єктивного аналізу та оцінювання результатів як власної навчальної, викладацької і управлінської діяльності учасників освітнього процесу, так і результатів функціонування закладу в цілому. Вважається, що систематичне та системне використання процедур самооцінювання результатів освітньої діяльності ЗЗСО є однією з умов, що забезпечує поліпшення якості освіти у школі, сприяє розвитку оцінювальної компетентності педагогічних працівників та інших учасників освітнього процесу, підвищує ефективність зворотного зв'язку тощо (Лукіна, 2006).

Відповідно до методики проведення інституційного аудиту для представлення результатів оцінювання діяльності школи передбачено використання наступних рівнів: перший (1) – високий, другий (2) – достатній, третій (3) – потребує покращення та четвертий (4) – низький.

Узагальнення інформації, наведеної у звітах Державної служби якості освіти України щодо підсумків проведення інституційних аудитів, дало можливість обчислити середні арифметичні оцінки ( $\bar{X}_{\text{Аудит}}$ ) за кожною з характеристик (вимог), що розкривають зміст основних напрямків оцінювання якості реалізації освітніх та управлінських процесів у школах (табл. 2).

Таблиця 2

#### Результати ранжування середніх оцінок якості реалізації освітніх і управлінських процесів

Результати інституційного аудиту			Опитування керівників шкіл			$\Delta$ Ranks
RankАудит	Характеристика, що оцінюється	$\bar{X}_{\text{Аудит}}$	RankСам	Характеристика, що оцінюється	$\bar{X}_{\text{Сам}}$	
12	I.1.	2,67	11	A	6,88	1
5	I.2.	2,29	4	B	7,82	1
10	II.1.	2,51	6	C	7,48	4
11	II.2.	2,54	12	D	6,71	-1

9	II.3.	2,50	3	E	7,92	6
6	III.1.	2,37	8	F	7,36	-2
4	III.2.	2,26	1	G	8,55	3
7	III.4.	2,40	10	H	6,98	-3
8	IV.1.	2,49	2	I	7,94	6
2	IV.2.	1,97	5	J	7,54	-3
1	IV.3.	1,96	9	K	7,16	-8
3	IV.4.	2,15	7	L	7,42	-4

Тому було визначено інтервали оцінок для віднесення отриманих результатів оцінювання кожної з вимог до того чи іншого рівня.  $1 \leq X_{\text{Ауд}1} \leq 1,5$  – високий,  $1,5 < X_{\text{Ауд}2} < 2,5$  – достатній,  $2,5 \leq X_{\text{Ауд}3} \leq 3,5$  – потребує покращення та  $3,5 < X_{\text{Ауд}4} \leq 4$  – низький.

Аналогічним чином подано також і середні оцінки ( $\bar{X}_{\text{Сам}}$ ) директорами ЗЗСО якості досягнутого стану реалізації відповідних характеристик діяльності школи. Для можливості порівняння та подальшої інтерпретації результатів оцінювання якості реалізації освітніх та управлінських процеси, отриманих в ході реалізації зовнішньої та внутрішньої оцінки закладу освіти ми узгодили за змістом використані шкали.

Як зазначалося, директори ЗЗСО використовували 10-бальщу шкалу. Для неї запропонуємо наступні рівні оцінювання, що адекватні рівням оцінювання результатів інституційного аудиту, а саме:  $1 \leq X_{\text{Сам}1} < 3$  – низький рівень,  $3 \leq X_{\text{Сам}2} < 6$  – рівень, що потребує поліпшення,  $6 \leq X_{\text{Сам}3} < 8$  – достатній рівень та  $8 \leq X_{\text{Сам}4} \leq 10$  – високий рівень.

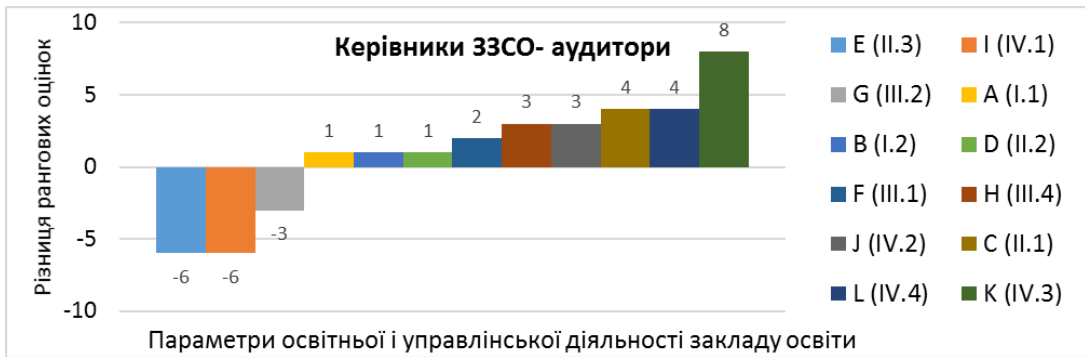
$Rank_{\text{Ауд}}$ ,  $Rank_{\text{Сам}}$  ілюструють послідовність розташування освітніх та управлінських процесів у закладі у порядку зменшення оцінок (рівня) якості їх реалізації, а  $\Delta Ranks$  відображає різницю між рангами відповідних оцінок, обраних для аналізу характеристик якості роботи школи.

З табл. 2 видно, що за оцінками зовнішніх аудиторів жодна з досліджуваних характеристик шкільних процесів не реалізується на високому рівні, більшість – на достатньому рівні, а чотири (I.1, II.1- II.3) потребують покращення. Варто наголосити, що серед останніх – всі елементи є складовими напряму II «Система оцінювання здобувачів освіти». Найвищі оцінки, на думку зовнішніх аудиторів, отримали показники, що характеризують якість реалізації управлінських процесів.

Виявилося, що директори шкіл в цілому вище оцінюють якість реалізації зазначених характеристик освітніх і управлінських процесів у ЗЗСО, ніж зовнішні інспектори. Так, усі елементи діяльності школи були оцінені керівниками закладів освіти на достатньому рівні (окрім елементу

$G=8,55$ , якість якого, на їхню думку, реалізована на високому рівні), причому для чотирьох компонентів (В, Е, І, J) середні арифметичні оцінок  $\bar{X}_{\text{Сам}} > 7,5$ , що наближає їх до рівня високої якості.

Для більш глибокого розуміння відмінностей в результатах інституційного аудиту та самооцінювання закладом освіти досліджуваних параметрів проаналізуємо різницю між середніми значеннями результатів рангових оцінок керівниками ЗЗСО та зовнішніми аудиторомі якості реалізації досліджуваних характеристик освітньої і управлінської діяльності ЗЗСО (рис. 1).



**Рис.1.** Різниця між середніми значеннями результатів рангових оцінок якості реалізації освітніх і управлінських процесів у ЗЗСО

Виявилось, що для таких елементів як Е, І, G різниця рангів середніх оцінок має негативний знак. Це свідчить про те, що керівники шкіл поставилися до оцінювання цих параметрів освітньої та управлінської діяльності менш критично, ніж зовнішні аудиторі. Для решти характеристик шкільних процесів  $\Delta Ranks > 0$ . Така ситуація означає, що в цих випадках представники аудиторських служб привласнили відповідним процесам нижчі ранги середніх оцінок, інакше кажучи, поставилися до оцінювання зазначених характеристик жорсткіше, ніж директори ЗЗСО.

Винесення людиною того чи іншого судження (оцінки) про певні події, процеси та явища здійснюється під впливом його особистісних якостей, зокрема рівня самокритичності, сформованості культури оцінювальної діяльності керівників. Зв'язку з цим проаналізуємо результати бачення керівниками ЗЗСО ступеня власної об'єктивності при оцінюванні досліджуваних характеристик освітніх і управлінських процесів у школі. З'ясовано, що в цілому керівники шкіл досить високо оцінили ступінь своєї об'єктивності:  $\bar{X}_{\text{об'єкт}} = 5,83$ , а  $4,27 \ll X_{\text{і об'єкт}} \leq 7,07$ .

Ранжування результатів самооцінки ступеня об'єктивності директорів ЗЗСО у порівнянні з ранговими оцінками керівниками шкіл та зовнішніми аудиторомі якості реалізації освітніх і управлінських процесів у ЗЗСО наведено у табл. 3.

Таблиця 3

**Ранжування середніх оцінок ступеня об'єктивності оцінювання та якості реалізації досліджуваних процесів у школі**

Об'єкти оцінки	Ранжування оцінок			Різниця рангів $\Delta Ranks$
	ступеня об'єктивності керівника, $R_1$	якості процесів у ЗЗСО		
		керівником $R_2$	аудитором	
A (I.1)	6	11	12	-5
B (I.2)	7	4	5	3
C (II.1)	1	6	10	-5
D (II.2)	9	12	11	-3
E (II.3)	12	3	9	9
F (III.1)	8	8	6	0
G (III.2)	11	1	4	10
H (III.4)	10	10	7	0
I (IV.1)	4	2	8	2
J (IV.2)	5	5	2	0
K (IV.3)	2	9	1	-7
L (IV.4)	3	7	3	-4

\*Примітка:  $\Delta Ranks = R_1 - R_2$

Як бачимо з табл. 3, відмінності у результатах ранжування керівниками ЗЗСО своєї об'єктивності оцінювання та визначення якості реалізації різноманітних процесів у школі доволі помітні. Водночас, за трьома параметрами, а саме: F (якість результатів професійної діяльності педагогів, їх висока свідомість щодо виконання поставлених завдань), H (рівень професійних вмінь і навичок педагогічного персоналу закладу), J (відповідність закладу сподіванням батьків і місцевої громади) респонденти продемонстрували однакові рівні значущості рангових оцінок ( $\Delta Ranks = 0$ ) (рис. 2).

Отримані дані можна інтерпретувати наступним чином. Чим більше впевнений керівник ЗЗСО у своїй об'єктивності (тобто чим більше для нього значимість цієї самооцінки), тим нижче він оцінює якість реалізації освітніх і управлінських процесів у школі, інакше кажучи, демонструє більшу критичність при формулюванні висновку про досягнуті результати ( $\Delta Ranks < 0$ ). Такі результати отримано для процесів K (рівень володіння керівника навичками з управління персоналом закладу, дієвість практики управління закладом освіти), A (безпечність та комфортність умов в освітньому середовищі закладу), C (справедливість інституційної системи оцінювання здобувачів освіти у закладі), L (ефективність взаємодії та реагування на запити й зауваження батьків, ефективність кооперації з бізнес-структурами, підприємствами та ефективність кооперації дій з місцевими органами влади), D (дієвість і корисність внутрішньо інституційної інформації щодо функціонування закладу, освітніх та управлінських процесів). І навпаки, якщо

$\Delta Ranks > 0$ , то це відповідає ситуації, коли директор ЗЗСО сумнівається у своїй здатності дотримуватися об'єктивності, що спричинює більш поблажливу (вищу) оцінку ним стану реалізації відповідних процесів. Про це свідчать процеси G (ступінь вмотивованості вчителів щодо особистісного розвитку та підвищення кваліфікації), E (вплив результатів самооцінювання закладом освітніх та управлінських процесів на якість освіти), B (дієвість заходів з виявлення, реагування та запобігання різних видів насильства, зокрема булінгу), I (ясність, прозорість і чіткість формулювання проблеми, яку необхідно вирішити, мети і завдань розвитку закладу; визначення ступеня досягнення мети розвитку закладу).

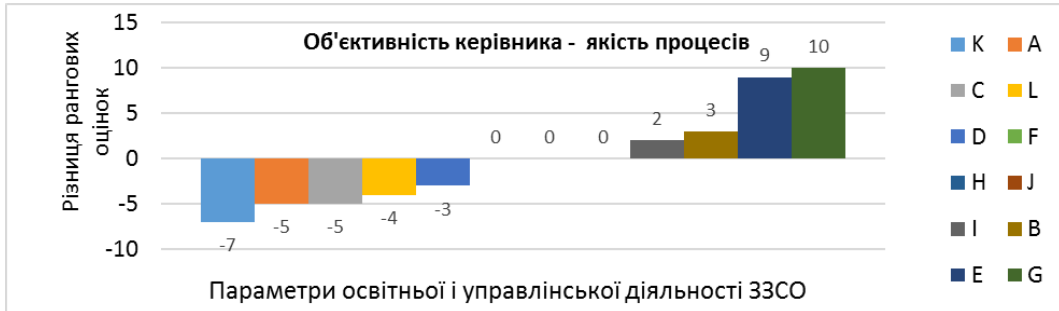


Рис. 2. Різниця між середніми значеннями результатів рангових оцінок керівниками ЗЗСО ступеня об'єктивності та якості реалізації параметрів освітньої і управлінської діяльності школи

Порівняння можливих комбінацій рангів середніх оцінок зовнішніми аудитором і директорами шкіл досліджуваних характеристик освітніх і управлінських процесів та самооцінок керівниками ЗЗСО своєї здатності дотримуватися вимог об'єктивності (рис. 3) виявило три основні групи:

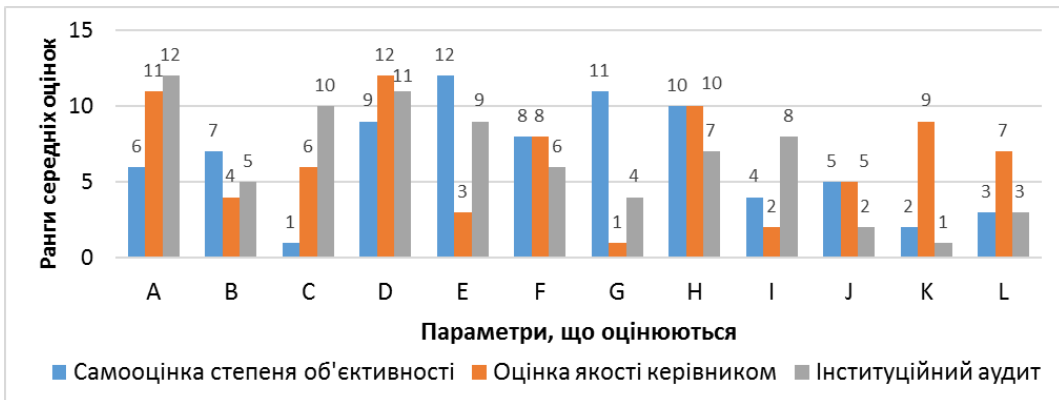


Рис. 3. Порівняння рангів середніх оцінок характеристик освітніх і управлінських процесів у ЗЗСО

1) «Жорстке оцінювання». Цій ситуації відповідають параметри А, С – дуже низька зовнішня оцінка досягнутих результатів на тлі невпевненого у своїй об'єктивності керівника школи, який її компенсує шляхом посилення вимог до оцінки якості досягнутого стану реалізації певної діяльності.

2) «М'який спротив». Такий варіант комбінації оцінок відповідає параметрам В, Е, G, I – критична позиція зовнішнього аудитора, який прагне занизити оцінки якості реалізації відповід-

них процесів, накладається на думку невпевненого щодо своєї об'єктивності, але поблажливого, директора школи.

3) «Конфліктне оцінювання» (D, K, L, F, H, J) проявляється у тому, що доволі впевнений у своїй здатності дотримуватися об'єктивності керівник ЗЗСО протиставляє свою думку вельми високій оцінці досягнутої якості зовнішнього аудитора.

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

Порівняльне дослідження результатів зовнішньої перевірки (інституційного аудиту) та самооцінювання закладом загальної середньої освіти якості реалізації певних характеристик освітніх і управлінських процесів проведено в Україні вперше.

Отримані результати свідчать про наявність у цілому схожих тенденцій і поглядів щодо оцінювання напрямів діяльності ЗЗСО різними суб'єктами оцінювання, проте, спостерігаються відмінності в оцінках ними окремих складових і характеристик досліджуваних освітніх і управлінських процесів. Однією з причин, що лежить в основі цих відмінностей, є особливості прояву культури оцінювальної діяльності керівників шкіл, зокрема сприйняття ними власної здатності до дотримання вимог об'єктивності при оцінюванні досягнутого стану реалізації різноманітних процесів.

Доведено, що можливі комбінації результатів оцінювання зовнішніми аудиторами і директорами шкіл характеристик освітніх і управлінських процесів разом з самооцінками керівників ЗЗСО ступеня своєї об'єктивності утворюють три основні варіанти інтерпретації комбінованої оцінки діяльності закладу освіти: «жорстке оцінювання», «м'який спротив» та «конфліктне оцінювання».

Перспективними напрямками подальших наукових досліджень, на нашу думку, можуть бути питання впливу результатів інституційного аудиту та самооцінювання на поліпшення якості функціонування закладу освіти, зокрема навчання учнів; виявлення відмінностей між зовнішньої оцінкою та результатами самооцінювання школи залежно від особистісних та професійних характеристик суб'єктів оцінювання та інші аспекти.

#### Використані джерела

- Бобровський, М.В., Горбачов, С.І., & Заплотинська, О.О. (2019). Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. Київ, Державна служба якості освіти.
- Верховна Рада України. (2017, вересень 05). Про освіту: Закон України (№ 2145-VIII). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Державна служба якості освіти України. (2021). Тенденції якості освітньої діяльності закладів загальної середньої освіти. Аналітичний звіт за результатами інституційних аудитів 2020–2021. <https://sqe.gov.ua/tendencii-yakosti-osvitnoi-diyalnos/>
- Державна служба якості освіти України. (2022). Звіт за результатами інституційних аудитів у 2022 році. [https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/zvit\\_Auditi-03.04\\_2022.pdf](https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/zvit_Auditi-03.04_2022.pdf).
- Лукіна, Т.О. (2006). Якість підготовки управлінських кадрів як основа поліпшення якості вищої освіти України. Вища освіта України. 3, 136–142. <https://lib.iitta.gov.ua/4050/>
- Лукіна, Т.О. (2008). В Енциклопедія освіти. В. Г. Кремень (Ред.), Якість освіти, 1017–1018. Київ: Юрінком Інтер. <https://lib.iitta.gov.ua/4146/>
- Лукіна, Т.О. (2020). Управління якістю загальної середньої освіти: навчально-методичний посібник. Київ: Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/723465/>
- Лукіна, Т.О. (2022a). Досвід управління керівника закладу загальної середньої освіти як чинник трудності об'єктивності оцінювання ним характеристик освітніх та управлінських процесів. Використання технологій менеджменту якості в управлінні закладами освіти, 124–127. Тернопіль: ФОР Осадца Ю.В. <https://lib.iitta.gov.ua/733567/>
- Лукіна, Т.О. (2022b). Зарубіжні підходи до розроблення моделей самооцінювання закладів загальної середньої освіти. Український педагогічний журнал, 2, 19–30. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-19-30>.

- Лукіна, Т.О. (2022с). Об'єктивність оцінювання освітніх та управлінських процесів: відмінності у поглядах адміністраторів закладів загальної середньої освіти. Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2022: виклики і перспективи в умовах турбулентності світу, 148–152, Київ–Тернопіль: Крок. <https://lib.iitta.gov.ua/733790/>
- Лукіна, Т.О. (2023). Самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти: організаційно-методичний аспект: монографія. Київ: Педагогічна думка.
- Міністерство освіти і науки України. (2019, січень 09). Про затвердження Порядку проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України (№ 17). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-19#Text>
- Blok, H., Slegers, P., & Karsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: evaluation of the SVI model. *Journal of Education Policy*, 23(4), 379–395. <http://dx.doi.org/10.1080/02680930801923773>.
- Brown M., Gardezi S., Blanco L. del C., Simeonovac R., Parvanovac Yonka, McNamara Gerry, O'Hara J., Kechri Z. (2021). School self-evaluation an international or country specific imperative for school improvement? *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100063. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100063/>
- Ehren, M.C.M., Altrichter, H., McNamara, G., & O'Hara, J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools – describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25, 3–43. <https://doi.org/10.1007/s11092-012-9156-4>.
- Ehren, M.C.M., & Baxter, J. (2020). Trust, accountability and capacity: Three building blocks of education system reform. In Ehren, M.C.M. & Baxter, J. (Eds). *Trust, Accountability and Capacity in Education System Reform*. (pp. 1–29). New York/Abingdon: Routledge. [https://www.researchgate.net/publication/356595173\\_Chapter\\_1\\_Trust\\_accountability\\_and\\_capacity\\_Three\\_building\\_blocks\\_of\\_education\\_system\\_reform](https://www.researchgate.net/publication/356595173_Chapter_1_Trust_accountability_and_capacity_Three_building_blocks_of_education_system_reform)
- Ehren, M.C.M., & Shackleton, N. (2015). Mechanisms of change in Dutch inspected schools: comparing schools in different inspection treatments. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 185–213. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1019413>.
- Gustafsson, JE., Erickson, G. (2013). To trust or not to trust? – Teacher markings versus external marking of national tests. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(1), 69–87. <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9158-x>
- Medley, D, Coker, H. (1987). The accuracy of principals' judgments of teacher performance. *Journal of Educational Research*, 80, 242–247. <https://doi.org/10.1080/00220671.1987.10885759>.
- Rheame, J., Freeston, M.H., Ladouceur, R., Bouchard, C., Gallant, L., Talbot, F., & Vallieres, A. (2000). Functional and dysfunctional perfectionists: are the different on compulsive-like behaviors? *Behavior Research and Therapy*, 38(2), 119–228.
- References
- Bobrovskiy, M.V., Horbachov, S.I., & Zaplotynska, O.O. (2019). Rekomendatsii do pobudovy vnutrishnoi systemy zabezpechennia yakosti osvity u zakladi zahalnoi serednoi osvity. Kyiv, Derzhavna sluzhba yakosti osvity. (in Ukrainian).
- Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, veresen 05). Pro osvitu: Zakon Ukrainy (№ 2145-VIII).<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (in Ukrainian).
- Derzhavna sluzhba yakosti osvity Ukrainy. (2021). Tendentsii yakosti osvitnoi diialnosti zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Analitichnyi zvit za rezultatsy instytutsiinykh audytiv 2020–2021. <https://sqe.gov.ua/tendencii-yakosti-osvitnoi-diyalnos/> (in Ukrainian).
- Derzhavna sluzhba yakosti osvity Ukrainy. (2022). Zvit za rezultatsy instytutsiinykh audytiv u 2022 rotsi. [https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/zvit\\_Auditi-03.04\\_2022.pdf](https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/zvit_Auditi-03.04_2022.pdf)
- Lukina, T.O. (2006). Yakist pidhotovky upravlinnykh kadriv yak osnova polipshennia yakosti vyshchoi osvity Ukrainy. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 3, 136–142. <https://lib.iitta.gov.ua/4050/> (in Ukrainian).
- Lukina, T.O. (2006). Yakist pidhotovky upravlinnykh kadriv yak osnova polipshennia yakosti vyshchoi osvity Ukrainy. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 3, 136–142. <https://lib.iitta.gov.ua/4050/> (in Ukrainian).
- Lukina, T.O. (2008). V Entsyklopediia osvity. V. H. Kremen (Red.), *Yakist osvity*. (s. 1017–1018). Kyiv: Yurinom Inter. <https://lib.iitta.gov.ua/4146/> (in Ukrainian).



- Lukina, T.O. (2020). Upravlinnia yakistiu zahalnoi serednoi osvity: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv: Pedahohichna dumka. <https://lib.iitta.gov.ua/723465/> (in Ukrainian).
- Lukina, T.O. (2022a). Dosvid upravlinnia kerivnyka zakladu zahalnoi serednoi osvity yak chynnyk trudnosti obiektyvnosti otsiniuvannya nym kharakterystyk osvityvnykh ta upravlynskykh protsesiv. Vykorystannia tekhnolohii menedzhmentu yakosti v upravlinni zakladamy osvity. (s. 124-127). Ternopil: FOP Osadtsa Yu.V. <https://lib.iitta.gov.ua/733567/> (in Ukrainian).
- Lukina, T.O. (2022b). Zarubizhni pidkhydy do rozroblennia modelei samoosiniuvannya zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal, 2, 19-30. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-19-30>. (in Ukrainian).
- Lukina, T.O. (2022c). Obiektyvnist otsiniuvannya osvityvnykh ta upravlynskykh protsesiv: vidminnosti u pohliadakh administratoriv zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Pedahohichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita – 2022: vyklyky i perspektyvy v umovakh turbulentsnosti svitu (s. 148–152). Kyiv–Ternopil: Krok. <https://lib.iitta.gov.ua/733790/> (in Ukrainian).
- Lukina, T.O. (2023). Samoosiniuvannya yakosti osvity ta osvithoi diialnosti zakladu zahalnoi serednoi osvity: orhanizatsiino-metodychnyi aspekt: monohrafiia. Kyiv: Pedahohichna dumka. (in Ukrainian).
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2019, sichen 09). Pro zatverdzhennia Poriadku provedennia instytutysiinoho audytu zakladiv zahalnoi serednoi osvity: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy (№ 17). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-19#Text>
- Blok, H., Slegers, P., & Karsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: evaluation of the SVI model. *Journal of Education Policy*, 23(4), 379–395. <http://dx.doi.org/10.1080/02680930801923773>. (in English).
- Brown M., Gardezi S., Blanco L. del C., Simeonovac R., Parvanovac Yonka, McNamara Gerry, OHara J., Kechri Z. (2021). School self-evaluation an international or country specific imperative for school improvement? *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100063. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100063/> (in English).
- Ehren, M.C.M., Altrichter, H., McNamara, G., & OHara, J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools—describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25, 3–43. <https://doi.org/10.1007/s11092-012-9156-4>. (in English).
- Ehren, M.C.M., & Baxter, J. (2020). Trust, accountability and capacity: Three building blocks of education system reform. In Ehren, M.C.M. & Baxter, J. (Eds). *Trust, Accountability and Capacity in Education System Reform*. (pp. 1–29). New York/Abingdon: Routledge. [https://www.researchgate.net/publication/356595173\\_Chapter\\_1\\_Trust\\_accountability\\_and\\_capacity\\_Three\\_building\\_blocks\\_of\\_education\\_system\\_reform](https://www.researchgate.net/publication/356595173_Chapter_1_Trust_accountability_and_capacity_Three_building_blocks_of_education_system_reform) (in English).
- Ehren, M.C.M., & Shackleton, N. (2015). Mechanisms of change in Dutch inspected schools: comparing schools in different inspection treatments. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 185–213. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1019413>. (in English).
- Gustafsson, JE., Erickson, G. (2013). To trust or not to trust? – Teacher markings versus external marking of national tests. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(1), 69–87. <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9158-x> (in English).
- Medley, D, Coker, H. (1987). The accuracy of principals judgments of teacher performance. *Journal of Educational Research*, 80, 242–247. <https://doi.org/10.1080/00220671.1987.10885759>. (in English).
- Rheame, J., Freeston, M.H., Ladouceur, R., Bouchard, C., Gallant, L., Talbot, F., & Vallieres, A. (2000). Functional and dysfunctional perfectionists: are the different on compulsive-like behaviors? *Behavior Research and Therapy*, 38(2), 119–228. (in English).

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

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

## INSTITUTIONAL AUDIT AND SELF-ASSESSMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS: UNITY AND CONTRADICTION IN RESULTS

**Abstract.** The article updates the problem of creating a model for ensuring the education quality in general secondary education institutions, which is based on a combination of mechanisms for external evaluation of school activity with procedures for self-evaluation of the results of the functioning of the institution and provides for the use of opportunities for evaluating the development of school culture and improving the professional competence of teaching staff. It was found that granting educational institutions the right to independently determine the structure of the internal system of ensuring the education quality leads to use of various indicators and criteria for self-assessment of the achieved results, which complicates the analysis of the situation and the formulation of conclusions. A methodical approach is proposed for comparing the specified results of the assessment of various aspects of the school's activity, which provides for the procedures for matching the scales and ranking the parameters of the educational and administrative activities based on the magnitude of the differences in the average values of the results of the ranking assessment. It is noted that the identification of differences in the results of the evaluation of the activities of secondary schools by various entities will allow focusing on those aspects of the work of the educational institution that are the most problematic, which, in turn, will contribute to the improvement of the methodology of institutional audit and internal evaluation of the school. A comparative analysis of the results of external audits (institutional audits) and self-assessment of general secondary education institutions was carried out in order to identify common features and contradictions in the vision of various subjects in the assessment of the quality of the implementation of certain characteristics of educational and management processes. It was found that the possible combination of the results of the assessment by external auditors and school principals of the characteristics of educational and management processes together with the assessments by the heads of the general secondary education institutions of the degree of their objectivity form three main options for the interpretation of the combined assessment of the activity of the educational institution, the so-called: «hard assessment», «soft resistance» and «conflict assessment».

**Keywords:** institutional audit, self-assessment, external auditor, head of educational institution, assessment, distinction, general secondary education.



**Алла Велика** – кандидат біологічних наук, асистент кафедри медичної та фармацевтичної хімії Буковинського державного медичного університету, м. Чернівці, Україна.

**Коло наукових інтересів:** методика викладання у вищій і фаховій передвищій медичній школі, інноваційна діяльність.

✉ [velyka.alla@bsmu.edu.ua](mailto:velyka.alla@bsmu.edu.ua)

🆔 <https://orcid.org/0000-0001-6550-4822>

**Коло наукових інтересів:** методика викладання у вищій медичній школі, інноваційна діяльність.

✉ [sashagarvasuk@gmail.com](mailto:sashagarvasuk@gmail.com)

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-1936-2015>



**Юлія Кропельницька** – викладач фахового коледжу Буковинського державного медичного університету, м. Чернівці, Україна.

**Коло наукових інтересів:** методика викладання у вищій і фаховій передвищій медичній школі, інноваційна діяльність.

✉ [kropelnitska@bsmu.edu.ua](mailto:kropelnitska@bsmu.edu.ua)

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-9517-8041>



**Олександра Гарвасюк** – кандидат медичних наук, доцент кафедри патологічної анатомії Буковинського державного медичного університету, м. Чернівці, Україна.

УДК 378.147.016:615

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-74-80>

## РОЛЬ СТУДЕНТООРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ФАРМАЦЕВТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

**Анотація.** Статтю присвячено фармацевтичній освіті, обговоренню загальних вимог до освіти для студентів бакалаврату та магістратури фармацевтики. Визначено поняття готовності до професійної діяльності студентів-фармацевтів, виокремлено критерії сформованості готовності до професійної діяльності фахівців фармації. Обґрунтовано педагогічні умови формування готовності до професійної діяльності майбутніх фармацевтів, виокремлено роль

студентоорієнтованого навчання у якісній підготовці майбутніх фармацевтичних фахівців у вищій школі.

**Ключові слова:** студентоорієнтоване навчання, фармацевтична освіта, готовність до професійної діяльності, професійна підготовка, фармацевти, вища школа.

**Постановка проблеми.** Основною метою професійної підготовки фармацевтичних фахівців у вищій школі в Україні є інтеграція вищих медичних (фармацевтичних) навчальних закладів у світовий освітній, науковий та медичний (фармацевтичний) простір на основі якісної реалізації державної політики у сфері вищої фармацевтичної освіти, науки та медицини для всебічної підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних працювати на рівні сучасних вимог національного та міжнародного ринку праці.

Головним пріоритетом сучасних вищих фармацевтичних навчальних закладів є підготовка провізорів з ґрунтовними знаннями, досконаліми професійними навичками, професійною самосвідомістю, аналітичним мисленням та здатністю до самонавчання і самовдосконалення. Роботодавці фармацевтичної галузі відзначають важливість наявності у випускників вищих навчальних закладів ґрунтовних знань, умінь і навичок, а також готовності до професійної діяльності.

Розуміння сутності формування готовності до професійної діяльності вже під час вивчення базових дисциплін є особливо важливим, оскільки дає змогу скоригувати основні напрями модернізації фармацевтичної освіти.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Актуальність проблеми щодо запровадження студентоорієнтованого навчання є заплутаним і суперечливим процесом, який вимагає активізації всіх структурних компонентів. Щоб максимально підвищити ефективність цього процесу, навчання потрібно активізувати відповідно сучасних реалій, щоб адаптуватися до будь-яких нових інновацій, які можуть виникнути внаслідок кризової ситуації в освіті. Зміни у вищій освіті є складним процесом, який відображає потреби студентів у межах поточного регіонального впливу.

Дослідження підкреслюють важливість оновлення системи освіти та забезпечення якості професійної підготовки майбутнього фахівця з орієнтацією на міжнародні стандарти якості (Abdigarbarova U, & Zhiyenbayeva N, 2023, p. 649). Виявлення та подолання розбіжностей у системі освіти допоможе розробити ефективну систему освіти, яка зможе виховати компетентних, творчих та ініціативних фахівців, здатних задовольнити вимоги та потреби сучасного суспільства.

Так, проблеми освітнього управління та студентоорієнтованого навчання в умовах інноваційних та правових змін достатньо повно висвітлено у працях науковців (Сосницька, Глікман, 2017). Дослідження літератури з цієї теми показують, що першочергові компоненти навчального процесу є доволі затребуваними в наукових дослідженнях. Вітчизняні та зарубіжні спеціалісти часто обговорюють студентоорієнтований підхід у навчанні, який тісно пов'язаний із філософією людиноцентризму, про що свідчать різні наукові публікації (Козаченко, 2017; Гусева, 2020; Біловол, Князькова, Корнійчук, Денисенко, Кірієнко, Ільченко, 2018 та багато інших).

Проведені дослідження, засновані на конструктивістському підході, ідентифікують навчання як процес набуття та отримання знань. Навчальне середовище – це місце, де студенти мають доступ до різних ресурсів знань і розвивають навички під керівництвом і підтримкою викладачів (Schweisfurth, & Elliott, 2019).

**Метою статті** є розкриття специфіки освітнього процесу та ролі студентоорієнтованого навчання у підготовці фармацевтичних фахівців у вищій школі.

Основні методи дослідження. Методологічна база дослідження передбачає традиційні методи, а саме: аналіз (для проведення дослідження існуючого рівня підготовки фармацевтичних фахів у вищій школі), метод спостереження, дедуктивний (для логічного виведення основної інформації із загальних положень досліджуваної проблематики); класифікації (теоретичний) та узагальнення (для формування висновків та пропозицій).

**Виклад основного матеріалу.** За останні роки студентоорієнтоване навчання зазнало значних змін під впливом впровадження компетентнісного підходу до цифрового навчального

середовища (Сосницька, Глікман, 2017, с. 377–381). Новий підхід ставить у центр освітнього процесу викладача з урахуванням професійних компетенцій та особистих інтересів освітян для сприяння вдосконаленню методичного, організаційного та технологічного забезпечення персоналізованого навчання у вищій школі.

Пропоноване рішення цієї проблеми полягало у перенесенні студентоцентрованого навчання в цифрове середовище та запровадженні персоналізованого навчання (Sakulina, 2018, р. 46–47). Студент повинен розглядатися як ключовий гравець освітнього процесу, який переходить до інтерактивного навчання (Delgado et al., 2019, р. 96).

У дослідженні Sakulina (2018, р. 45–48) аналізує найбільш популярні та ефективні методи дистанційного навчання. Вчений підкреслює, що вдале поєднання інформаційних технологій, які використовуються для дистанційного навчання, допоможе педагогам підвищити успішність. Сучасні викладачі ретельно підберуть індивідуальні програми та навчальний матеріал, щоб забезпечити ефективне навчання різноманітних груп учнів.

Існує загальна доктрина, що досконалість у навчанні охоплює як зміст, так і процес. Знання змісту стосується знання та володіння викладача предметом/спеціальністю. Експертиза в аспекті процесу означає вміння викладача встановлювати робочі стосунки зі студентами, які активізують навчання.

Депрофесіоналізація у сфері фармацевтичного виробництва й аналітичної якості контролю в аптеках та перепрофесіоналізація у галузі фармакотерапії, фармаконагляду призвели до зміни необхідних компетенцій фармацевтичних фахівців у вищій школі.

Провідною метою навчального процесу у вищому медичному закладі є формування особистості фармацевтичного фахівця, який уміє сприймати необхідну інформацію, самостійно здобувати і використовувати її на практиці, вирішувати складні ситуаційні завдання.

За останні кілька десятиліть у багатьох країнах відбувся значний прогрес у фармацевтичній освіті, спрямований на підвищення рівня випускників та їхньої здатності надавати широкий спектр інноваційних послуг по догляду за пацієнтами. Прогрес у фармацевтичній освіті відбувся в розробці навчальних програм і педагогічних методиках, які передбачають методи навчання, орієнтовані на студентів, посилене клінічне та кваліфіковане навчання й оцінювання.

Однак у багатьох країнах фармацевтів усе ще навчають за застарілими навчальними програмами та здебільшого дидактичними методами навчання. Акцент робиться на науці, виробництві ліків і певному клінічному змісті з невеликим акцентом на профілактичній медичній програмі. Значною мірою це може бути пов'язано з недостатньою фінансовою підтримкою уряду в поєднанні з труднощами в підтримці належного рівня професійної кваліфікації викладацького складу. У багатьох країнах із обмеженими ресурсами існує гостра нестача працівників охорони здоров'я – лікарів, медсестер, фармацевтів, стоматологів – і значною мірою недофінансована державна система охорони здоров'я.

Фармацевтичні фахівці мають важливе значення для забезпечення якісного ланцюжка постачання ліків, для сприяння економічно ефективному використанню обмежених ресурсів, а також для забезпечення програм охорони здоров'я. Дотримання схем лікування, які надають фармацевти, має вирішальне значення для успіху широкого спектру програм охорони здоров'я, спрямованих на покращення результатів таких хвороб, як малярія, ВІЛ-СНІД і туберкульоз.

Фармацевтичні послуги, які мають надавати випускники фармацевтичних спеціальностей, необхідно враховувати при розробці навчальних програм, щоб гарантувати відповідність цим потребам і застосуванню на практиці.

Збільшення кількості фармацевтичних фахівців є необхідним для зміни практики та покращення результатів охорони здоров'я. Забезпечення більшої кількості випускників фармації та підвищення рівня клінічної та досвідченої підготовки вимагає більш кваліфікованого підходу в навчанні, передової практики викладання, більше клінічних викладачів та якісних навчальних закладів. А це вимагає застосування сучасних досконалих навчальних планів, відповідних на-

вчальних засобів та навчальних матеріалів та принципу студентоорієнтованого навчання (Лінчевський, Черненко, П'ятницький, Булах, 2017, с. 6-9).

Клінічна фармація не може бути запроваджена в тих місцях, де аптечних працівників ледь вистачає для забезпечення відповідного постачання ліків для стаціонарних та амбулаторних послуг. Труднощі із забезпеченням адекватних і відповідних клінічних центрів для бакалаврату, стажування та ординатури обмежують можливості нових випускників зміцнювати свою компетентність. Є багато закладів, які не встигають за освітніми та практичними змінами, і з різних причин їм потрібна допомога для запровадження сучасних навчальних програм і методології навчання, надання клінічного досвіду.

Незважаючи на існування багатьох визначень навчання, орієнтованого на студентів вищої школи, сьогодні, його основною метою є посилення залучення студентів до планування навчання, спілкування з викладачами та іншими освітянами, аналізу досліджень (у тому числі зворотний зв'язок) та оцінки результатів. Окрім того, відхід від традиційного навчального процесу, де викладачі домінують і контролюють процес навчання, намагаючись досягнути лише того, щоб студенти засвоїли академічний зміст, то при застосуванні студентоорієнтованого підходу у навчанні фармацевтичних фахівців на перше місце виходить саме особистісна організованість, активність та відповідальність студентів. При цьому важливим є й те, що студенти отримують незалежність, певну свободу у виборі форми, виду та методів набуття знань, структури й обсягу навчальної інформації й академічного контролю.

Вищезазначені сучасні моделі навчання забезпечують відповідну атмосферу для освітнього середовища. Його формування базується на кількох соціальних факторах, таких, як зростання кількості тих, хто здобув вищу освіту, конкуренція між університетами за студентів, посилення конкуренції на ринку освітніх послуг, результати університету, набуті навички, практичні знання, публічна інформація, дистанційне навчання, навчання, електронне навчання, дослідження та розвиток робочої сили.

Чітка взаємозалежність між теорією освіти та досвідом студента була охоплена просуванням дуальної освіти, що призвело до більш практичного аспекту освітнього середовища.

Навчання, орієнтоване на студента, змінило традиційну освіту та професію викладача. У навчанні, орієнтованому на студента, студенти є творцями процесу навчання, тоді як роль викладача полягає в тому, щоб надавати інформацію та вносити корективи. Запропонований підхід підкреслює важливість участі студентів у навчальному процесі. Навчання, орієнтоване на студента, заохочує до набуття знань, а не просто копіювання чи запам'ятовування фактів (Abdigapbarova U, & Zhiyenbayeva N, 2023, p. 650).

Важливо, що вивчення студентами матеріалу також базується на передумові постійного самовдосконалення, а не на переконанні, що існує «найкраща практика», якої можна навчитися або наслідувати (Schweisfurth, & Elliott, 2019, p. 6.)

Зі зміною ролей та обов'язків студента й викладача в освітній простір ввійшло студентоорієнтоване навчання. За умови, що студент є активним учасником власної освіти та відповідає за прийняття рішень і стратегії навчання, це вже встановлено, то важливо також диференціювати педагогічну роль викладача, зміни парадигми та його позиції в координатах «викладач-здобувач» (Кульбашна, Ткачук, Захарова, 2018, с. 146–149).

Сучасний педагог, який базується на принципах навчання, орієнтованого на студента, повинен демонструвати вміння використовувати різні стилі навчання, структурувати заняття, так щоб мінімізувати надмірну директивність, уміти слухати і визнавати точку зору студента, мотивувати приймати самостійні рішення, досліджувати їхні сильні сторони та відкривати нові шляхи і мотивацію для здобуття знань.

Студентоорієнтоване навчання у вищій школі характеризується, насамперед, незалежністю та самостійністю студента, розвивальним аспектом навчання та інтеграцією галузей знань. Цей підхід сьогодні широко використовується. Відомо, що студенти здатні засвоювати знання через проблемно-орієнтований підхід, який передбачає формулювання проблемної ситуації та її само-

стійне вирішення. Завдяки структурованому підходу студентоорієнтоване навчання сприятиме розвитку творчих навичок і к мислення, а також самостійних знань і самостійного вирішення проблем. Цей процес також допоможе розвинути навички нестандартного вирішення проблем і виховати професійних фахівців, які вирішують поставлені завдання.

Широке впровадження студентоорієнтованого підходу в навчальний процес характеризується педагогічними інноваціями, які вимагають як від студентів, так і від викладачів пріоритетності якості результатів навчання для сталого розвитку (Бровченко, 2020, с. 183).

Професія фармацевта продовжує розвиватися, намагаючись задовольнити нагальні потреби в охороні здоров'я, що постійно змінюються.

Сучасні медичні навчальні заклади продовжують вносити значні зміни до навчальних програм, які спонукають до зміни професійної практики. Вони мають можливість підтримувати сучасну навчальну програму, використовуючи сучасні студентоорієнтовані методи навчання.

Безперервний професійний розвиток є обов'язковим, щоб фармацевтичні фахівці могли забезпечити збереження і вдосконалення знань та навичок у своїй галузі практики, а також доступні курси післядипломної освіти для отримання нових знань і досвіду. Для подальшого розвитку професії надзвичайно важливо, щоб існували відповідні можливості.

Партнерство та обмін – це ефективне рішення, яке може сприяти розвитку професії фармацевта в усьому світі. Добре забезпечені навчальні заклади несуть відповідальність за обмін знаннями та ресурсами, щоб допомогти всім фармацевтичним школам отримати доступ до сучасних навчальних програм і відповідно підготовленого академічного персоналу, щоб випускники, викладачі та громадськість могли отримати вигоду від компетентної фармацевтичної робочої сили, яка відповідає місцевим потребам.

Розуміння сприйняття і очікування студентів-фармацевтів щодо їх навчання є ключовими для підтримки охорони здоров'я в країні.

Кожна справа, яку планує та втілює у життя людина, потребує логічного та, головне, результативного завершення. Так і навчальний процес у вищій школі повинен бути логічним, послідовним та результативним, тобто націлений на якісно підготовленого випускника навчального закладу, конкурентоспроможного на ринку праці. А тому аналіз професійних компетентностей майбутнього фармацевтичного фахівця і правильний підхід до студентоорієнтованого навчання може дати високі якісні показники рівня підготовки фармацевтичних фахівців.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Фармація – це ланка охорони здоров'я, яка об'єднує медичні практики до хімічних наук. Це відіграє важливу роль у функціонуванні та практичній реалізації сфери охорони здоров'я, сприяючи здоров'ю серед населення та підтримуючи економічно ефективне та раціональне застосування й призначення ліків.

Сучасні освітні процеси необхідно організувати з використанням новітніх методів навчання, використовуючи ефективні методи взаємодії в системі «викладач-студент», об'єктивізацію критеріїв оцінювання компетентнісного рівня випускників освіти, обсяг запланованих і отриманих практичних знань.

Сучасні потреби навчання у вищій школі визначають необхідність відходу від поточної парадигми традиційного викладання до навчання, яке зосереджується на студенті, його чи її конкретних академічних потребах, минулому досвіду та власному баченні майбутнього шляху на ринку праці. Це перехід до навчання, орієнтованого на студента – як найважливішого методу навчання фармацевтичних фахівців в сучасній вищій школі.

Перспективи подальших досліджень проблеми пов'язані з розробленням, теоретичним обґрунтуванням та емпіричною валідизацією оптимальних стратегій розвитку системи студентоорієнтованого навчання у підготовці фармацевтичних фахівців у вищій школі.

#### Використані джерела

Біловол, О. М., Князькова, І. І., Корнійчук, В. І., Денисенко, В. П., Кірієнко, О. М., & Ільченко, І. А. (2018). Підвищення ефективності навчання студентів в умовах реформування медичної освіти. Актуальні пи-

тання вищої медичної освіти в Україні, Матеріали XV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Тернопіль: Укрмедкнига, 91–92.

Бровченко, А. К. (2020). Можливості інтерактивної взаємодії студентів та викладачів в процесі дистанційного навчання з позиції особистісного підходу. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*, 31(4), 183–190. <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/28>

Гусева, Т. П. (2020). Формування комунікативних навичок у студентів-фармацевтів. *Мовна комунікація: наука, культура, медицина, Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Тернопіль: Укрмедкнига, 60–62.

Козаченко, Г. В. (2017). Особливості професійної діяльності фахівців-фармацевтів. *Якість вищої освіти: сучасний стан та шляхи забезпечення, Матеріали Всеукраїнської науково-методичної інтернет-конференції педагогічних працівників*. Харків, 148–153.

Кульбашна, Я., Ткачук, О., & Захарова, В. (2018). Нові завдання і функції сучасного викладача закладу вищої медичної освіти у підготовці компетентного лікаря. *Освітологічний дискурс*, 1–2, 141–157. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2018.1-2.31220>

Лінчевський, О. В., Черненко, В. М., П'ятницький, Ю. С., & Булах, І. Є. (2017). Шляхи формування системи вищої медичної освіти України в сучасних умовах. *Медична освіта*, 3, 6–9.

Олещук, О. М., Чорномидз, А. В., Маланчук, С. Л., Драпак О. Я., & Іванків, Я. І. (2018). Використання кейс-методу у викладанні фармакології для студентів медичного факультету. *Art of medicine*, 2, 123–129.

Пономаренко, М. С., Соловійов, О. С., Краснянська, Т. М., & Григоров, Ю. М. (2019). Основні етапи нормування та впорядкування навчання й використання фармацевтичної кадрової ресурсної бази. *Актуальні питання фармацевтичної і медичної науки та практики*, 2:110-117. <https://doi.org/10.14739/2409-2932.2016.2.70698>

Сосницька, Н. Л., & Глікман В. (2017). Студентоцентризований підхід до професійної освіти в умовах сталого розвитку суспільства. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки*, 1, 377–381.

Abdigapbarova U, & Zhiyenbayeva N. (2023). Organization of Student-Centered learning within the Professional Training of a future teacher in a Digital Environment. *Education and Information Technologies*, 28(1), 647–661. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11159-5>

Delgado, M. A. C., Delgado, R. I. Z., Palma, R. P., & Moya, M. E. (2019). Dyscalculia and pedagogical intervention. *International Research Journal of Management IT and Social Sciences*, 6(5), 95–100. <https://doi.org/10.21744/irjmis.v6n5.710>

Sakulina, Y. V. (2018). The use of information and communication technologies in the implementation of distance education. *Bulletin of Science and Education*, 2(3), 45–48.

Schweisfurth, M., & Elliott, J. (2019). When 'Best Practice' meets the pedagogical nexus: Recontextualisation, reframing and resilience. *Comparative Education*, 55(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1544801>

## References

Bilovol, O. M., Kniaz'kova, I. I., Kornichuk, V. I., Denysenko, V. P., Kirienko, O. M., & P'chenko, I. A. (2018). Pidvyschennia efektyvnosti navchannia studentiv v umovakh reformuvannia medychnoi osvity. Aktual'ni pytannia vyschoi medychnoi osvity v Ukraini, Materialy XV vseukrains'koi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu. Ternopil': Ukrmedknyha, 91–92. (in Ukrainian).

Brovchenko, A.K. (2020). Personal approach in the interaction between students and teachers when using interactive technologies in distance learning. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernads'koho. Serii: Psykholohiia*, 31(4), 183–190. <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/28> (in Ukrainian).

Husieva, T. P. (2020). Formuvannia komunikatyvnykh navychok u studentiv-farmatsevtiv. *Movna komunikatsiia: nauka, kul'tura, medytsyna, Materialy II vseukrains'koi naukovo-praktychnoi konferentsii*. Ternopil': Ukrmedknyha, 60–62. (in Ukrainian).

Kozachenko, H. V. (2017). Osoblyvosti profesiinoi diial'nosti fakhivtsiv-farmatsevtiv. *Yakist' vyschoi osvity: suchasnyi stan ta shliakhy zabezpechennia, Materialy vseukrains'koi naukovo-metodychnoi internet-konferentsii pedahohichnykh pratsivnykiv*. Kharkiv, 148–153. (in Ukrainian)

Kulbashna, Y., Tkachuk, E., & Zakharova, V. (2018). New tasks and functions of the teacher of innovative type in the preparation of the competent doctor. *Educological discourse*, 1-2, 141–157. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2018.1-2.31220> (in Ukrainian).



- Linchevskiy, O. V., Chernenko, V. M., Piatnytskyi, Yu. S., & Bulakh, I. Ye. (2017). The ways of higher medical education system reforming in Ukraine in the modern context. *Medical education*, 3, 6–9. (in Ukrainian).
- Oleshchuk, O. M., Chornomydz, A. V., Malanchuk, S. L., Drapak O. Ya., & Ivankiv, Ya. I. (2018). Case-study method in teaching pharmacology for students of medical faculty. *Art of medicine*, 2, 123–129. (in Ukrainian).
- Ponomarenko, M. S., Soloviov, O. S., Krasnianska, T. M., & Grygoruk, Y. M. (2019) Background of standardization and regulation of training and use of pharmaceutical regular resource potential in XI–XVI centuries. *Current issues in pharmacy and medicine: science and practice*, 2:110–117. <https://doi.org/10.14739/2409-2932.2016.2.70698> (in Ukrainian).
- Sosnyts'ka, N. L., & Hlikman V. (2017). Studentotsentrovanyi pidkhid do profesiinoi osvity v umovakh staloho rozvytku suspil'stva. *Naukovyi visnyk L'otnoi akademii. Seriya: Pedahohichni nauky*, 1, 377–381. (in Ukrainian).
- Abdigapbarova U, & Zhiyenbayeva N. (2023). Organization of Student-Centered learning within the Professional Training of a future teacher in a Digital Environment. *Education and Information Technologies*, 28(1), 647–661. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11159-5> (in English).
- Delgado, M. A. C., Delgado, R. I. Z., Palma, R. P., & Moya, M. E. (2019). Dyscalculia and pedagogical intervention. *International Research Journal of Management IT and Social Sciences*, 6(5), 95–100. <https://doi.org/10.21744/irjmis.v6n5.710> (in English).
- Sakulina, Y. V. (2018). The use of information and communication technologies in the implementation of distance education. *Bulletin of Science and Education*, 2(3), 45–48. (in English).
- Schweisfurth, M., & Elliott, J. (2019). When 'Best Practice' meets the pedagogical nexus: Recontextualisation, reframing and resilience. *Comparative Education*, 55(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1544801> (in English).

**Alla Velyka**, Candidate of Biological Sciences, Assistant of the Department of Medical and Pharmaceutical Chemistry, Bukovinian State Medical University, Chernivtsi, Ukraine.

**Research interests:** teaching methods in higher and professional pre-higher medical schools, innovative activity.

**Oleksandra Garvasiuk**, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pathological Anatomy, Bukovinian State Medical University, Chernivtsi, Ukraine.

**Research interests:** teaching methods in higher medical school, innovative activity.

**Yuliia Kropelnytska**, Lecturer of the Professional College of Bukovinian State Medical University, Chernivtsi, Ukraine.

**Research interests:** teaching methods in higher and professional pre-higher medical schools, innovative activity.

## THE ROLE OF STUDENT-CENTERED LEARNING IN THE TRAINING OF FUTURE PHARMACY PROFESSIONALS IN HIGHER EDUCATION

**Abstract.** The article focuses on pharmaceutical education, a discussion of general educational requirements for bachelor's and master's students of pharmacy, as well as some issues of the career to engage in after receiving a degree. The concept of preparedness for professional activity of pharmacy students is defined, and the criteria for the formation of preparedness for professional activity of pharmacy specialists are highlighted. The main characteristics that are needed to become a future pharmacist are analyzed. Pedagogical conditions for the formation of readiness for the professional activity of future pharmacists are substantiated, and the role of student-centered learning in quality training of future pharmacy specialists in higher education is emphasized.

**Key words:** student-centered learning, pharmaceutical education, preparedness for professional activity, professional training, pharmacists, higher education.



**Олексій Караманов** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, завідувач Лабораторії музейної педагогіки, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна

**Коло наукових інтересів:** просвітницько-педагогічна діяльність музеїв, музейна педагогіка, музейна психологія, історія педагогіки та світових освітніх процесів, реформаторська педагогіка, мультикультурна освіта, методологія наукових педагогічних досліджень, підготовка вчителів засобами музейної педагогіки.

 <https://orcid.org/0000-0002-0067-0747>

**Анатолій Горовий** – сценарист, художник, Державна публічна бібліотека імені Лесі Українки, м. Київ, Україна.

**Коло наукових інтересів:** сучасні культурологічні проблеми, музейний кінематограф, музейна педагогіка

 <https://orcid.org/0009-0008-9831-6172>



**Олег Топилко** – начальник відділу Національний заповідник «Києво-Печерська лавра», м. Київ, Україна.

**Коло наукових інтересів:** музейна педагогіка, інтерактивні музейно-просвітницькі заходи, театралізація в музейному просторі

 <https://orcid.org/0009-0000-1378-7437>



УДК 069.12: 791-2

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-81-87>

## МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА І КІНЕМАТОГРАФ: СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЇ МУЗЕЙНИХ ФІЛЬМІВ

**Анотація.** У статті проаналізовано особливості взаємодії музейної педагогіки із сучасним кінематографом на основі різних типів та форматів музейних фільмів у контексті організації комунікації з відвідувачами. Визначено історичні аспекти еволюції музейних фільмів, особливості проєктування та створення дидактичних фільмів, поняття «музейна драматургія». Охарактери-

зовано три важливі напрями музейних фільмів, які стосуються елементів документального та ігрового кіно, біографічних фільмів та авторського кіно. Розглянуто п'ять концепцій музейних фільмів трьох українських режисерів, проаналізовано їх особливості та можливості застосування в освітньому процесі для учнів та студентів.

**Ключові слова:** музейна педагогіка, музейно-педагогічна діяльність, кінематограф, засоби музейної педагогіки, музейний фільм, музейний простір, освітній процес.

**Постановка проблеми.** Візуалізація та репрезентація різних видів музейної комунікації та освітньої діяльності у просторі музею в умовах взаємодії з різними цільовими групами відвідувачів відіграє значну роль у досягненні цілей будь-якого музейного заняття, зокрема, семінару, уроку, екскурсії, майстер-класу, квесту, хакатону, рольовій грі, адже сприяє осмисленню, усвідомленню та створенню нових образів, програванню їх ролі у часовому та просторовому вимірах, забезпечуючи нові емоції, враження та атмосферу.

Візуалізація передбачає ефективне розгортання, узагальнення і стиснення інформації, що дозволяє представляти її відвідувачам у компактному й зручному вигляді, орієнтуватися не тільки на саме засвоєння знань, а на прийоми його засвоєння і способи мислення. У музейному просторі проглядається взаємозв'язок та окремі зв'язки між різними предметами, а окремі частини і фрагменти знань об'єднуються в єдине ціле, створюючи ефект «причетності» та присутності.

У зв'язку із наведеним вище постає запитання: яке значення у цьому процесі може відігравати короткотермінова візуалізація діяльності музею та навколomuзейного простору упродовж певного часу, з ефектом занурення та підкріплення, озвучення та різноманітної інтерпретації?

Очевидно, що мова йде про те, що ми називаємо «фільмом на музейну тематику», «фільмом про музей» або «музейним фільмом», визначення ролі якого у системі організації комунікації з відвідувачами є важливою складовою нашого дослідження.

Ідея розробки та втілення музейних фільмів поєднана із становленням і розвитком музейної педагогіки у 30-х рр. XX ст. в Німеччині та СРСР, коли музей позиціонував себе як потужний рупор пропагандистської роботи, адже вдало продумана музейна стрічка, переглянута та озвучена на експозиції, завжди мала вражаючий вплив на маси, закликаючи до дій та негайного вирішення проблем. У 50–60-х рр. XX ст. музейний фільм розуміється як засіб ознайомлення з минулим та подіями, що виходили із інтересів людей у різних країнах, активно сприяючи пошуків туризму та краєзнавчої діяльності.

У 70–80-і рр. XX ст. музейний фільм стає універсальним засобом освітньо-просвітницької діяльності, коли створюються цікаві пізнавальні стрічки різного формату для різновікової аудиторії, адже глядач мав вийти з власної зони комфорту і активно долучитися до соціальних проблем громади (Банах, 2021, с. 389).

Наприкінці XX – на поч. XXI ст. у зв'язку із поширенням цифрових технологій музейний фільм стає своєрідним засобом творення нових цінностей та інтеракції між людьми, спираючись на актуальні моделі музейної комунікації, поширюючи креативні ідеї нової соціальної місії музеїв, де останні зобов'язані ставати активними учасниками важливих соціальних змін й проєктів (Банах, 2021, с. 389).

У сучасних умовах (початок XXI ст.) ми можемо визнати музейний фільм важливим засобом партисипації, що передбачає залучення широкої аудиторії до творення та озвучення музейних цінностей, обмін інформацією та новими знаннями.

Без сумніву, важливим елементом забезпечення цієї комунікації можуть бути музейні проморолики, рекламні та дидактичні стрічки, документальні та художні фільми, які у різний спосіб дотичні до розкриття концепції, популяризації, обґрунтування різних напрямів діяльності конкретних музейних закладів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження наукового характеру з порушеної тематики практично відсутні у вітчизняному музеєзнавстві та педагогічній науці – серед небагатьох можна відзначити публікації О. Безручка, А. Гайворонської, А. Неретиної, П. Худякової.

Водночас музейний простір України, незважаючи на брак наукових розвідок, є доволі багатим на різні види музейних фільмів, – зокрема, можна навести роботи режисера Б. Браги та сценариста А. Горового, режисерів О. Червонюк, В. Багрія, О. Мельничука, К. Нечмоні, С. Лозниці та інших митців тощо. Усі ці художні, дидактичні та документальні стрічки об'єднують прагнення популяризації вітчизняної культурної спадщини в музейному просторі, донести до відвідувача глибинний сенс різних подій минулого.

Формування цілей статті. Мета нашого дослідження полягає у визначенні світоглядної ролі музейної педагогіки для проєктування, створення, апробації та впровадження в освітній процес різних концепцій музейних стрічок наукового, дидактичного та просвітницького спрямування.

**Виклад основного матеріалу.** Взаємодія музейних об'єктів із кінематографом може відбуватися як на професійному, так і аматорському рівнях, адже сучасні технічні можливості дозволяють достатньо швидко й зручно розкрити та озвучити різноманітні відповідності та протиріччя між природою рухомих зображень і предметами музейних колекцій або пам'ятками у традиційному розумінні.

Зокрема, мова йде не лише про естетичне та художнє сприйняття, а авторську інтерпретацію різноманітного музейного матеріалу:

- творів художнього та образотворчого мистецтва;
- предметів релігійного культу;
- архітектурних, археологічних та етнографічних пам'яток.

Такі інтерпретації ґрунтуються на глибокому аналізі історичних подій, численних неординарних фактах, свідченнях, ретроспективних явищах, порівняннях, зіставленнях, контрастах, комбінаціях різних методів оцінки, роздумах, проєкціях на майбутнє.

Це пов'язано з переосмисленням та відмінним, неоднаковим, нешаблонним розумінням універсального призначення музеїв – адже якщо одні музейні заклади оцифровують колекції, впроваджують сучасні практики в дослідницьку й пошуково-просвітницьку роботу, користуючись широкою зацікавленістю туристів, збільшують свою привабливість та наполегливо презентують власну ідентичність, пишаючись своєю політичною місією, інші поводять себе здебільшого стримано та консервативно, замикаються в собі та перебувають на самоізоляції, концентруючись на патріотичному вихованні й не встигаючи перелаштуватися відповідно до політичною кон'юнктури (Руденко, 2021, с. 6–7).

У зв'язку із популярністю музейних фільмів у музейній практиці необхідно виокремити можливі цільові групи адресатів цих фільмів на відповідну тематику. Насамперед мова йде про три основні групи споживачів й відповідно три типи кінопродукції:

- науково-популярні та документальні фільми для широкого загалу, призначені для заохочення регулярного відвідування музеїв та ознайомлення з різними історичними пам'ятками на основі розширених коментарів, створення пізнавальних історій та фахових тлумачень окремих музейних експонатів;
- дидактичні стрічки для людей, що навчаються – головно учнів та студентів, які здобувають необхідну інформацію для розвитку необхідних умінь, навичок, компетенцій та якісних фахових знань у відповідній галузі, вчать інтерпретувати та озвучувати культурну спадщину;
- фільми технічного характеру для зберігачів, фондкових працівників, консерваторів та реставраторів, які разом можуть становити неабиякий інтерес для широкого загалу з огляду на свою репрезентативність.

Наприклад, перший тип кінопродукції може мати чимало напрямів, зумовлених ефектами пропаганди, промоції та популяризації, які розкривають значення подій соціального життя у сьогоденні та ретроспективі та можуть бути спрямовані на широку публіку у вигляді новин, кінохроніки, присвяченої найпомітнішим подіям мистецького життя.

Це ж стосується й повідомлень про відкриття нових музеїв, виставкових залів, тимчасових виставок, арт-центрів, презентацію нових музейних надбань, археологічних відкриттів, рестав-

раційних робіт, які збуджують цікавість та поживляють інтерес публіки до різноманітної музейної діяльності, пов'язаною з інтерпретацією історичних пам'яток.

Ще одним виміром цього напрямку може бути створення різнопланових музейних фільмів, присвячених колекціям або конкретному витвору мистецтва та особливостям його занурення в мистецьке, історичне або природне середовище.

Наприклад, проєктування та створення дидактичних фільмів (як правило, тривалістю не більше 10–20 хвилин) передбачає осмислення відповідного історичного періоду та контексту музею, відбір необхідних музейних артефактів, які б могли стати виразниками-маркерами певного історичного часу, підготовку плану-сценарію та безпосередню творчу роботу із запланованими сюжетами, які повинні мати пізнавально-виховний характер, стимулювати до дискусій, рефлексій, постійного обміну думками та розмірковувань (Караманов, 2021, с. 8–9).

Як правило, музейні фільми об'єднують у свої площині щонайменше три важливі напрями:

- елементи документального та ігрового кіно, яке відтворює історію різних процесів і явищ, озвучених у музейному та навколomuзейному просторі;
- елементи біографічних стрічок, які повноцінно розкривають роль і значення видатної персоналії, інформація про яку представлена/дотична/опосередковано стосується конкретної музейної експозиції;
- елементи авторського кіно, що сприяє власному осмисленню різних непересічних фактів, подій і постатей минулого, їх залучення дискурсу сьогодення.

Практичною ілюстрацією нашого дослідження буде презентація концепцій п'яти музейних фільмів трьох українських режисерів, які мають визнання й користуються популярністю у вітчизняному музейному просторі завдяки класично побудованим сюжетам, що дає їм право слугувати прикладом для застосування в освітньому процесі закладів освіти.

Розглянемо серію художніх короткометражних картин українського режисера Богдана Браги – «Хрест Марка Печерника», «Стріла задрощів. Поєдинок», «РІКА ЧАСУ Володимира Іванишина» (автор сценарію Анатолій Горовий), стрічку «Михайло Боїм – Ex Voto» (автор сценарію і режисер Оксана Червонюк) та «Жива традиція» (автор сценарію і режисер Кирило Нечмоня).

Фільм «Хрест Марка Печерника» (<https://www.youtube.com/watch?v=FnbigOD6oQY>) має яскраво виражену дидактичну спрямованість, монологічно оповідаючи про історію одного експонату (мідний хрест візантійської роботи XI ст. червця Марка Печерника, який мав визначні характеристики) від імені музейного працівника. Попри незначну тривалість та лаконічність сюжету, він є надзвичайно інформативним та чітко спроектованим з огляду на безпосереднє застосування в освітньому процесі, адже він не лише відтворює історичні сюжети, поєднуючи минуле і сучасне, а й має елементи непізнаного, що охоплює цікаві легенди та перекази про зцілення.

Фільм «Стріла задрощів. Поєдинок» (<https://www.youtube.com/watch?v=gF5FjEvzCKs>) у захопливій та ігровій формі оповідає про стародавні князівські часи, коли особливо цінними були знання для зцілення людини – як реальних хвороб, так і для зцілення людських душ. У фільмі розповідається про заснування першої лікарні та аптеки на території Києво-Печерського монастиря ще в XI ст., лікаря-червця Агапіта, бібліотеку, давніх цілителів та різні традиції лікування у середньовіччі.

Художньо-пізнавальна стрічка «РІКА ЧАСУ Володимира Іванишина» (<https://www.youtube.com/watch?v=ISQ9iWx5XSs>) є автобіографічною картиною, присвяченою видатному митцю – художнику по дереву Володимиру Іванишину. Незважаючи на класичний сюжет, стрічка пройнята образами різних міфологічних творів митця, які у поєднанні з вдало підбраною музикою створюють неповторну ауру та сприятливе середовище, яке у комбінації з музейними образами поживляє емоційний настрій, адже одним з лейтмотивів твору є мрія як прагнення до самореалізації людини, а також різне віддзеркалення часу.

Художній фільм «Михайло Боїм – Ex Voto» (<https://www.youtube.com/watch?v=t7mXmiJT6nY>) (ця стрічка представлена у скороченій та розширеній версіях – Олексій Караманов) у захопливій пригодницькій формі з елементами діалогу розповідає про життєвий шлях видатного львів'янина

Михайла Боїма. Цей герой, попри маловідомість широкому загалу сучасників, свого часу став одним із перших європейців, хто прибув з офіційною посольською місією до Піднебесної імперії (сучасного Китаю). Михайла Боїма називають львівським Марко Поло і наголошують, що він – піонер китайської медицини у Європі, адже під час мандрівки до Азії уродженець Львова Боїм зробив низку визначних наукових відкриттів, здійснивши значний внесок у географічну науку, а про його життя сміливо можна писати пригодницький роман (Михайло Боїм – львів'янин..., 2020).

Короткометражний фільм «Жива традиція» (<https://www.youtube.com/watch?v=BBJAb4m2Yeg>), створений у співпраці режисера з музеєм Івана Гончара, у класичному форматі розповідає про музей видатного українського скульптора, художника, етнографа та колекціонера Івана Гончара, цінності традиційної української культури та її сучасне сприйняття. У фільмі простежуються історичні аспекти, пов'язані з важливістю шанування, утвердження та збагачення власної культури у складні часи, актуалізації власних сил людини, підіймаються проблеми діалогу поколінь, стилістики й виявлення традицій, інтеграції елементів традиційної культури у міське життя, що може слугувати взірцем для наслідування, адже стрічка адресована головню до молоді.

Загальну характеристику цих стрічок можна визначити й за таким алгоритмом:

- композиція і сюжет;
- дидактичний потенціал;
- зв'язок з елементами музейного та навколomuзейного простору;
- кульмінаційні моменти та емоційний потенціал;
- завершеність або незавершеність як стимул до пошуків відповіді на поставлені запитання.

Окрім цього, важливим критерієм того чи іншого фільму можна визначити дію, яка б мала не тільки науково-пізнавальний характер, а й викликала інтерес у художньому плані, захоплювала глядача, інтригувала, спонукала до співпереживання. Це важливо, наприклад, з огляду на удосконалення навичок неформального міжособистісного спілкування у процесі встановлення ділових або дружніх контактів на основі спільних інтересів, пов'язаних з тематикою музею та змістом його колекцій (Караманов, 2006, с. 124–125).

Зауважимо, що з-поміж наведених картини «Хрест Марка Печерника» та «Стріла заздощів. Поєдинок» свого часу вийшли на широкий телевізійний екран телерадіоканалу «ГЛАС» завдяки спільній роботі Богдана Браги (режисер), Анатолія Горового (сценарій та акторська гра), Олега Топилка (акторська гра) у взаємодії з відділом освітніх програм Національного заповідника «Києво-Печерська Лавра» під час роботи над тематикою, пов'язаною із розкриттям ролі і значення персоналій – видатних особистостей, причетних до історії Лаври, які сприяли розвитку певних культурно-історичних традицій; відображення історико-культурних подій в житті Лаври та визначення історії й долі реліквій та музейних експонатів, прямо або опосередковано пов'язаних з історичними та духовними подіями в Україні.

Наведені приклади музейних фільмів дають можливість звернутися до поняття «музейна драматургія», яка полягає у наявності певної сюжетної лінії, зав'язки, кульмінаційних моментах та загадки, побудованої на реальних фактах та використанні автентичних артефактів, яка залишається для розгадки глядачам. Під час перегляду фільму відбувається процес чуттєвого сприйняття об'єктивних, у конкретному випадку музейних предметів, а також безпосередня дія стимулів на органи чуття, у результаті чого виникає суб'єктивне переживання, а отже й інтелектуальне привласнення колись відчужених і нібито сторонніх предметів, як своїх особистих (Горовий, 2014, с. 25), адже музей здатний не лише занурювати глядача у культуру минулого, а й «прокладати місток» до цінностей сьогодення (Караманов, 2010, с. 138).

Різноманітня спрямованість стрічок Оксани Червонюк, Кирила Нечмоні, Богдана Браги та сценариста Анатолія Горового, захоплююча акторська гра Анатолія Горового і Олега Топилка відкривають нам нові можливості для творчого використання цікавого пізнавального візуального матеріалу у найширшому вимірі, а насамперед – в освітньому процесі для студентів закладів вищої освіти, учнів загальноосвітніх середніх закладів освіти та центрів неформальної освіти.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Розглянуті музейні стрічки можуть слугувати потужним дидактичним арсеналом та знаковим знаряддям для промоції української культури, розкриваючи потенціал, навчальні та виховні можливості музейних предметів та навколomuзейного простору, пов'язаного із біографіями видатних постатей минулого, стимулюючи розробку ідей різних медіа-продуктів до важливих дат і подій, цікавих фактів та непересічних особистостей.

Отже, проєктування, розробка та створення музейних фільмів має визначний потенціал для вітчизняної музейної справи та музейної педагогіки, адже може організувати не лише оптимальні умови для ознайомлення й популяризації вітчизняної та світової матеріальної і нематеріальної культурної спадщини, а й сприяти зануренню у минуле, баченню нових контекстів і перспектив музейної та музейно-педагогічної діяльності, яка виходить на широкий соціальний рівень та репрезентує себе в прикладній освітній роботі з учнівською та студентською молоддю, окресленню аксіологічних аспектів роботи самого музею як універсального центру комунікації, розвитку та саморозвитку кожного відвідувача.

### Використані джерела

- Банах, В. (2021). Соціальна місія музеїв: еволюція поняття. Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія Історія, 8 (50), 386–401. doi: <https://doi.org/10.24919/2312-2595.8/50.239082>.
- Горовий, А. (2014). Музейний фільм як метод музейної педагогіки. Матеріали Другої науково-практичної конференції «Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи» (Київ, 25–26 вересня 2014 р.). Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник. Київ: НКПІКЗ, 23–25.
- Караманов, О. В. (2010). Вищий навчальний заклад у просторі музею: перспективи впровадження інтегрованих курсів. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 26, 134–142.
- Караманов, О. В. (2021). Дидактичні засоби музейної педагогіки як елемент формування нового освітнього простору. Освіта і педагогічна наука, 1 (176), 3–11.
- Караманов, О. В. (2006). Музейна педагогіка як засіб формування професійних цінностей студента-історика. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна: Збірник наук. праць. Львів: Львівський національний ун-т імені Івана Франка, 21. Ч.ІІ, 119–125.
- Михайло Боїм – львів'янин, який навчив європейців міряти пульс і їсти киви. (2020). <https://dyvys.info/2020/09/06/myhajlo-boyim-lviv-yanyu-yakyj-navchuv-yevropejtsiv-miryaty-puls-i-yisty-kivi/>
- Руденко, С. Б. (2021). Музей як технологія: монографія. Київ: Ліра-К, 2021.

### References

- Banakh, V. (2021). Sotsialna misiia muzeiv: evoliutsiia poniattia. Problemy humanitarnykh nauk: zbiryk naukovykh prats Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho univertsytetu imeni Ivana Franka. Seriiia Istoriiia, 8 (50), 386–401. doi: <https://doi.org/10.24919/2312-2595.8/50.239082>. (in Ukrainian).
- Horovyi, A. (2014). Muzeinyi film yak metod muzeinoi pedahohiky. Materialy Druhoi naukovy-praktychnoi konferentsii «Muzeina pedahohika – problemy, sohodennia, perspektyvy» (Kyiv, 25–26 veresnia 2014 r.). Natsionalnyi Kyievo-Pecherskyi istoryko-kulturnyi zapovidnyk. Kyiv: NKPIKZ, 23–25. (in Ukrainian).
- Karamanov, O. V. (2010). Vyshchyi navchalnyi zaklad u prostori muzeiu: perspektyvy vprovadzheniia intehrovanykh kursiv. Visnyk Lvivskoho univertsytetu. Seriiia pedahohichna. Lviv: Vydavnychiy tsentr LNU im. I. Franka, 26, 134–142. (in Ukrainian).
- Karamanov, O. V. (2021). Dydaktychni zasoby muzeinoi pedahohiky yak element formuvannia novoho osvithnoho prostoru. Osvita i pedahohichna nauka, 1 (176), 3–11. (in Ukrainian).
- Karamanov, O. V. (2006). Muzeina pedahohika yak zasib formuvannia profesiinykh tsinnosti studenta-istoryka. Visnyk Lvivskoho univertsytetu. Seriiia pedahohichna: Zbiryk nauk. prats. Lviv: Lvivskyi natsionalnyi un-t imeni Ivana Franka, 21. Ch.II, 119–125. (in Ukrainian).
- Mykhailo Boim – lvivianyn, yakyi navchuv yevropejtsiv miriaty puls i yisty kivi. (2020). <https://dyvys.info/2020/09/06/myhajlo-boyim-lviv-yanyu-yakyj-navchuv-yevropejtsiv-miryaty-puls-i-yisty-kivi/>(in Ukrainian).

Rudenko, S. B. (2021). Muzei yak tekhnolohiia: monohrafiia. Kyiv: Lira-K, 2021. (in Ukrainian).

**Oleksii Karamanov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education, Head of the Laboratory of Museum Pedagogy, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine

**Research interests:** educational and pedagogical activity of museums, museum pedagogy, museum psychology, history of pedagogy and world educational processes, reformist pedagogy, multicultural education, methodology of scientific pedagogical research, teacher training by means of museum pedagogy

**Anatolii Horovyi**, Screenwriter, artist Lesia Ukrainka State Public Library, Kyiv, Ukraine

**Research interests:** modern cultural problems, museum cinematography, museum pedagogy.

**Oleh Topylko**, Head of the Department National Preserve «Kyiv-Pechersk Lavra», Kyiv, Ukraine

**Research interests:** museum pedagogy, interactive museum educational activities, theatricalization in the museum space.

### MUSEUM PEDAGOGY AND CINEMA: CONTEMPORARY CONCEPTS OF MUSEUM FILMS

**Abstract.** The article analyses the peculiarities of the interaction between museum pedagogy and contemporary cinema based on different types and formats of museum films in the context of organising communication with visitors. The historical aspects of the evolution of museum films, the peculiarities of designing and creating didactic films, and the concept of "museum drama" are defined. Three important areas of museum films are described, which include elements of documentary and fiction films, biographical films, and auteur films. The authors also examine five concepts of museum films by three Ukrainian directors, analyse their features and possibilities of application in the educational process for school and university students.

**Keywords:** museum pedagogy, museum pedagogical activity, cinema, means of museum pedagogy, museum film, museum space, educational process.





**Анастасія Пандазі** – викладач циклової комісії економіко-математичних дисциплін і менеджменту Фахового коледжу «Універсум» Київського університету імені Бориса Грінченка.

**Коло наукових інтересів:** теорія та методика професійної освіти, формування компетентностей у майбутніх менеджерів.

✉ [a.pandazi@kubg.edu.ua](mailto:a.pandazi@kubg.edu.ua)

id <https://orcid.org/0000-0001-6273-5625>

**Тетяна Станжур** – викладач циклової комісії економіко-математичних дисциплін і менеджменту Фахового коледжу «Універсум» Київського університету імені Бориса Грінченка.

**Коло наукових інтересів:** формування інформаційної компетентності студентів в умовах багатoproфільності Фахового коледжу «Універсум».

✉ [t.stanzhur@kubg.edu.ua](mailto:t.stanzhur@kubg.edu.ua)

id <https://orcid.org/0009-0005-6727-3630>



УДК 377.091.313:005-057.87

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-88-95>

## ПРОЄКТНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

**Анотація.** У статті розглянуто теоретичні основи проектного навчання, його роль у формуванні компетентностей здобувачів фахової передвищої освіти, розвитку критичного та творчого мислення; розкрито особливості впровадження проектно-орієнтованого підходу в освітній процес. Наведено приклад запровадження та реалізацію проектного навчання в Турецькій республіці у вигляді відкриттів проектних шкіл. Проаналізовано теоретичні засади використання методу проектного навчання в навчальній діяльності.

У статті подано авторський досвід запровадження методу проектів у закладі фахової передвищої освіти в рамках навчання студентів-менеджерів; запропоновано форму організації роботи студентів над міждисциплінарним проектом, представлено вимоги до фактичного виконання студентського проекту; описано методiku організації проектної діяльності в рамках навчальних дисциплін «Управління персоналом: Організаційна культура і теорія» та «Інформатика і комп'ютерна техніка»; наведено авторську розробку навчального проекту на тему «Фактори успіху бізнесу» студентами 3 курсу спеціальності «Менеджмент» у Фаховому коледжі «Універсум» Київського університету імені Бориса Грінченка.

Зазначено, що завдяки методу проектів здобувачі фахової передвищої освіти поглиблюють практичні навички, можуть формувати фахові, предметні та цифрові компетентності, зокрема

демонструють навички обміну інформацією, пошуку альтернативних рішень, самоорганізації, самомотивації та вдосконалюють попередньо здобуті навички користування програмами MS Office Power Point, MS Office Publisher, сервісом Canva. Проектна діяльність стимулює до закріплених знань та практичних навичок з певних дисциплін і тем, що відображаються під час презентації індивідуальних проектів.

Окреслено перспективи подальших досліджень, які полягають в обґрунтуванні, розробці й реалізації нових навчальних міждисциплінарних проектів, вивченні досвіду зарубіжних країн щодо застосування методу проектів в освітньому процесі.

**Ключові слова:** проектно-орієнтоване навчання, метод проекту, міждисциплінарні проекти, освітній процес, фахова передвища освіта.

**Постановка проблеми.** Система освіти XXI ст. спрямована на формування компетентного фахівця, який здатний та готовий ефективно розв'язувати задачі повсякденного життя та професійної діяльності. Підготовка такого фахівця певною мірою залежить від технологій, методів та форм навчання, використання сучасних інноваційних підходів. Зокрема, формування компетентностей у студента-менеджера відбуваються відповідно до змін на ринку праці та зростанням конкурентоспроможності між управлінцями. Саме тому одним із пріоритетних напрямів освіти України є підготовка випускника, який здатний критично мислити, аналізувати, формувати команди, управляти ними та працювати в них, готовий діяти і приймати ефективні самостійні й виважені рішення в умовах невизначеності та бути стресостійким.

Для ефективного управління підприємством необхідно враховувати ринковий потенціал, інноваційний та виробничо-збутовий потенціал. Для такого розвитку підприємства необхідно вміти розробляти власні ідеї через їх реалізацію у вигляді проектів. Тому, сучасний студент-менеджер під час освітнього процесу повинен сформувати навички проектної діяльності, які зможуть допомогти реалізовувати інноваційну ідею в організації.

Використання методу проектів під час вивчення навчальних дисциплін сприяє розвитку пізнавальної діяльності та творчості студентів, застосуванню отриманих знань, вмінь та навичок і формуванню нових, самостійності в плануванні, виконанні, оцінюванні своєї роботи. Перевагою даного методу є розвиток творчих, дослідницьких навичок здобувачів освіти, наукової цікавості, вміння взаємодіяти з різними типами особистості, самоорганізованості та самодисципліни.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Метод проектно-орієнтованого навчання ставав дедалі популярнішим ще на початку XX ст., коли американський філософ та педагог Джон Дьюї розробив й обґрунтував власну дидактичну концепцію. Суть ідеї Дьюї полягала у необхідності розвитку індивідуальної ініціативи здобувача освіти. Основними умовами успішності навчання, на його думку, є: трудовий підхід до навчання, активність та самостійність, зв'язок із життям, наступність у навчальній роботі, індивідуальність, інтелектуальна свобода (Чала, 2020, с. 25). Послідовником Дьюї став В. Кілпатрік, який розробив «проектну систему навчання», друга назва якого – метод проектів. Дослідник виділяв чотири види проектів: творчий (продуктивний), споживчий (розрахований на виготовлення предметів споживання), проблемний (долання інтелектуальних труднощів) і проект-вправа. Використання цих проектів, на думку В. Кілпатріка, не тільки готувало здобувача освіти до життя після закінчення школи, а й допомагало йому організувати життя в сьогоденні (Михайлова, 2016, с. 84).

Сьогодні проблему використання методу проекту досліджують такі вітчизняні вчені як Т. Башинська, С. Сисоева, О. Пометун, О. Савченко. Дослідженню практичного впровадження методу проекту в освітній процес приділяли увагу Л. Пироженко, Г. Селевко, О. Пехота. У наукових працях Г. Луценко, В. Бевз, Н. Чала, О. Михайлова, Н. Кулаласєва, О. Бульвінська, О. Теліженко, Я. Сікора, С. Карплук сформульовано основні вимоги до проектно-орієнтованого підходу в організації освітнього процесу.

У науковій доробці В. Баранова проаналізовано історію становлення проектного менеджменту, зокрема проведено аналіз ефективності застосування проектного методу у підготовці ме-

неджерів (Баранов, 2019). Дослідниця О. Тітова у статті стверджує, що метод проєктного навчання сприяє креативності здобувачів освіти і це є одним із найактуальніших, оскільки креативність є одним із дуже бажаних навички сьогодення (Тітова, 2018).

Для аналізу зарубіжного досвіду було проаналізовано розвиток проєктних шкіл в Туреччині, що розкривається у статті Коч Ахмет та Бастас Мерт «Проєктні школи як модель управління на базі школи» (Кос, А., Bastas, М., 2019).

Мета статті полягає у аналізі проєктної діяльності здобувачів фахової передвищої освіти спеціальності 073 «Менеджмент» Фахового коледжу «Універсум» та її впливу на розвиток компетентностей, описі авторського досвіду й обґрунтуванні концепції проєктно-орієнтованого навчання в рамках освітнього процесу.

Методи дослідження. Для реалізації мети статті застосовано такі методи дослідження як: теоретичні – аналіз, синтез, класифікація, узагальнення – для теоретичного вивчення наукової проблеми; експеримент – створення та реалізація проєкту для здобувачів фахової передвищої освіти спеціальності 073 «Менеджмент».

Виклад основного матеріалу. Метод проєктів в Україні з'явився на початку 20-х рр. ХХ ст., як результат дидактичних пошуків щодо активізації навчальної роботи, зв'язку навчання з життям і виробництвом, здійснення трудового виховання учнів (Кулалаєва, 2019, с. 18). Метод поступово набирив оберти і в результаті в умовах незалежної України ця концепція стала популярною в освітньому просторі.

Під час дослідження даної теми ми звернули увагу і на досвід зарубіжних країн. Наприклад, Міністерство національної освіти Туреччини зробило кілька реформ для підвищення освіти. Остання їх реформа була спрямована на створення проєктних шкіл з різними інноваціями. Така реформа була запровадження задля того, щоб організувати навчання за допомогою створення ефективної командної роботи. Найважливіша відмінність цих шкіл від інших тим, що директору було надано повноваження створювати власну команду і брати на роботу менеджерів та вчителів, які проходять певний відбір. Турецькі дослідники Коч Ахмет та Бастас Мерт у своїй статті надають визначення терміну «проєктне навчання» – це систематичний метод навчання, який залучає виконання студентами складних реальних завдань, результатом яких є продукт або презентація для аудиторії, дозволяючи їм здобувати знання та навички, що покращують життя (Кос, Bastas, 2019, с. 924). Тому при впровадженні проєктної діяльності в роботу закладів важливо вирішити проблеми на які вказують дослідники, зокрема залученості здобувачів освіти, залученості викладачів, можливостей та потенціалу педагогічного лідерства, а також варто врахувати досвід керівників закладів освіти, що успішно використовують трансформаційні та навчальні стратегії при впровадженні змін.

Метод проєктного навчання дозволяє студентам застосувати на практиці здобуті знання для вирішення поставленої проблеми та наприкінці роботи продемонструвати свої результати. Досліджуючи теоретичні положення та описуючи практичний досвід, у таблиці 1 наведено класифікацію проєктів.

Таблиця 1.

Класифікація проєктів	
За типологією проєктів	
Домінуюча у проєкті діяльність: <ul style="list-style-type: none"> <li>• дослідницька</li> <li>• пошукова</li> <li>• творча</li> <li>• рольова</li> <li>• практично-орієнтована</li> </ul>	Предметно-змістова галузь проєкту: <ul style="list-style-type: none"> <li>• монопроєкт</li> <li>• міждисциплінарний проєкт</li> </ul>
Характер координації проєкту: <ul style="list-style-type: none"> <li>• безпосередній (жорсткий або гнучкий)</li> <li>• прихований;</li> </ul>	Кількість учасників проєкту Тривалість проєкту

## За метою діяльності проєктів

Інформаційні проєкти	Творчі проєкти
Дослідницькі проєкти	Практико-орієнтовані

Враховуючи результати теоретичних досліджень, метод проєктно-орієнтованого навчання було використано під час вивчення навчальних дисциплін «Управління персоналом: Організаційна теорія і культура» та «Інформатика і комп'ютерна техніка» на 3 курсі спеціальності «Менеджмент» Фахового коледжу «Універсум» Київського університету імені Бориса Грінченка. Запровадження у навчальному процесі міждисциплінарного проєкту було обумовлено потребою поглиблення фахових (спеціальних) компетентностей студентів, застосовуючи раніше набуті знання, практичні вміння і навички використовувати програмні засоби та онлайн сервіси для обробки інформації.

Упровадження проєктної діяльності в освітній процес обумовлений не тільки залученням і особистісно-професійним розвитком здобувачів освіти, а й умінням продемонструвати викладачам високу кваліфікацію, інноваційне мислення, лідерські якості, що може успішно впливати на трансформаційні стратегії при впровадженні змін. Організація проєктно-орієнтованого навчання у студентів-менеджерів розпочалась з того, що викладачами було прописано план проєктної діяльності, обрано загальну тему для міждисциплінарного проєкту «Фактори успіху бізнесу».

Мета цього проєкту полягала у:

- вдосконаленні вмінь орієнтуватися у інформаційному просторі, отримувати, сприймати, аналізувати, оцінювати дані, проводити дослідження;
- дослідженні факторів успішності у сучасному світі, інформаційної культури різних регіонів й країн, знаходженні «шпаринки» бізнесу;
- створенні презентації та відповідних публікацій (календар, буклет, візитна картка, інформаційний дайджест, флаєр).

У ході виконання проєкту брали участь 8 студентів, які повинні були знайти інформацію про корпоративну культуру різних регіонів світу та країн, дослідити її особливості й фактори, які впливають на успішність ведення бізнесу; проаналізувати отриману інформацію і використати її під час виступів на семінарських заняттях з навчальної дисципліни «Управління персоналом: Організаційна теорія і культура» та під час створення презентації і публікацій з навчальної дисципліни «Інформатика і комп'ютерна техніка». Проєктна діяльність реалізовувалась в індивідуальній формі, яка тривала понад два місяці, у результаті якої були презентовані виступи на захисті міждисциплінарного проєкту зазначених вище дисциплін на тему «Фактори успіху бізнесу».

Під час роботи над проєктом у студентів формувалися як загальні, так і фахові (спеціальні) компетентності, які відповідають освітньо-професійній програмі «Організація виробництва». До загальних компетентностей належать: здатність використання інформаційних і комунікаційних технологій та вміння вчитися і оволодівати сучасними знаннями (Освітньо-професійна програма, 2020).

Фахові (спеціальні) компетентності включають здатність визначати та описувати характеристики організації, аналізувати результати діяльності організації, зіставляти їх з факторами впливу зовнішнього та внутрішнього середовища та здатність управляти організацією та її підрозділами через реалізацію функцій менеджменту з позиції корпоративної соціальної відповідальності та соціально-орієнтованого бізнесу (Освітньо-професійна програма, 2020).

До предметних компетентностей належать:

- здатність визначати та описувати характеристики організації, аналізувати результати діяльності організації, зіставляти їх з факторами впливу зовнішнього і внутрішнього середовища (Освітньо-професійна програма, 2020);
- уміння використовувати національні особливості організаційної культури різних країн світу в процесі формування ділових стосунків;

- уміння застосовувати здобуті знань та практичні навички у процесі формування іміджу компанії;
- уміння створювати на налаштовувати презентації засобами програми MS Power Point або онлайн сервісом презентації Google;
- уміння використовувати засоби програми MS Publisher або сервісу Canva для створення публікацій.

Для оцінювання сформованих компетентностей у здобувачів освіти нами використовувались тестові завдання, захист проєктів, рефлексійні технології –самоаналіз. Для постановки проблеми міждисциплінарного проєкту були визначені питання, які наведено у таблиці 2.

Таблиця 2

**Постановка проблеми міждисциплінарного проєкту «Фактори успіху бізнесу»**

Види проблемних питань	Зміст
Ключове питання	Як стати успішним в сучасному світі?
Тематичні питання	Як якість впливає на успішність бізнесу?
	Як формування бренду підвищує впізнаваність компанії?
	Як знайти «шпаринку» успіху?
Змістові питання	Як впливає культура регіону на розвиток бізнесу? (привітання та прощання, норми поведінки (міміка, жести, погляд тощо), звертання, особливості ведення переговорів, кухня та особливості проведення переговорів за столом, традиції у діловій культурі сувеніри та подарунки у діловій сфері, зовнішній вигляд ділового чоловіка).
	Які фактори впливають на успішність компанії? (місцезнаходження, історія створення, товарна політика, архітектура офісу, корпоративна культура, цінності компанії, місія, гасла, символи, мова, візитка та інше).

Після визначення мети проєкту і постановки проблеми здобувачам освіти було запропоновано обрати компанію й регіон для майбутнього дослідження. До переліку було включено 16 міжнародних компаній: Reebok, Volkswagen, Apple, Hyundai, Bulgari, Colin’s, Philips, Lego, SkyUp Airlines, Starbucks, Emirates Airline (Emirates), Тева, Baykar, Cartier, Prada, розташованих у відповідних регіонах. У ході виконання навчального проєкту студенти здійснювали пошук, систематизацію, узагальнення і аналіз інформації, розробили індивідуальні проєкти (за допомогою програм MS Office Power Point, MS Office Publisher, сервісу Canva) та презентували їх. Презентуючи результати дослідження, здобувачі освіти використовували й вдосконалювали мовленнєву компетентність за допомогою якої могли чітко висловлювати власні думки й аргументувати власну точку зору. Загалом, послідовність організації проєктно-орієнтованої діяльності здобувачів освіти представлено у таблиці 3.

Таблиця 3

**Послідовність організації індивідуальних навчальних проєктів здобувачів освіти**

Вибір теми проєкту			
Етап пошуку інформації та аналіз проблеми			
Пошук джерел, літератури	Первинний аналіз матеріалу щодо досліджуваної проблеми	Накопичення фактів, доказів тощо	Аналіз сайтів, соціальних мереж компаній

Аналітичний етап			
Аналіз та синтез отриманої інформації	Підготовка повідомлень до семінарських занять	Виступи з повідомленнями, переосмислення у ході обговорення	Формулювання власних висновків, урахування пропозицій та рекомендацій
Практичний етап			
Підготовка презентації	Підготовка календаря, візитки	Розробка буклету та флаєру	Написання інформаційного дайджесту
Підготовка до презентації проєкту			
Редагування остаточного варіанту роботи	Складання тез	Оформлення наочного матеріалу	
Презентація результатів дослідження			
Підсумковий етап (оцінювання студентських проєктів)			

**Висновки.** Нині невід’ємною частиною навчання є проєктно-орієнтована діяльність студентів усіх спеціальностей, зокрема і менеджерів. Застосування проєктно-орієнтованого навчання у закладах фахової передвищої освіти забезпечує ефективне поєднання теоретичної та практичної складової професійної підготовки фахових молодших бакалаврів. Використання різних методів проєктного навчання збагачує інструментарій педагогічної діяльності та рівень очікуваних результатів. Результативність цього методу полягає у підвищенні зацікавленості та мотивації студентів, а також розвивати комунікативні навички, вміння самостійно ставити питання і знаходити на них відповіді.

Реалізація міждисциплінарного проєкту у навчальному процесі міждисциплінарного проєкту «Фактори успіху бізнесу»:

- забезпечує ефективну організацію освітнього процесу, поглиблення фахових (спеціальних) компетентностей;
- сприяє полегшенню орієнтації студентів в інформаційному просторі;
- активізує творчий потенціал і здібності здобувачів освіти.
- розвиває вміння працювати в команді та приймати самостійні рішення;
- поглиблює фахові (спеціальні) компетентності студентів, застосовуючи раніше набуті знання, практичні вміння і навички використовувати програмні засоби та онлайн сервіси для обробки інформації;
- дає змогу побачити зв’язок між теоретичною та практичною складовою навчання, готовий результат роботи.

**Перспективи досліджень** полягають у подальшому обґрунтуванні, розробці й реалізації нових навчальних міждисциплінарних проєктів, вивченні досвіду зарубіжних країн щодо застосування методу проєктів в освітньому процесі.

#### Використані джерела

- Баранов, В. В. (2019). Еволюція та сучасне використання проєктного методу навчання при підготовці менеджерів. Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки : збірник наукових праць, 5, 319–324.
- Бульвінська, О. (2019). Сучасні методи навчання і викладання на основі дослідження: зарубіжний досвід. Освітологічний дискурс, 1–2, 83–103.
- Кулалаєва, Н. В. (2019). Теорія і практика проєктного навчання у професійно-технічних навчальних закладах: монографія, 208.

- Михайлова, О. С. (2016). Формування особистості в соціальному середовищі у педагогічних концепціях американських учених 20 століття (Джон Дьюї, Вільям Кілпатрик, Хелен Паркхерст). Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки, 2, 82–85.
- Освітньо-професійна програма фахового молодшого бакалавра «Організація виробництва» Фахового коледжу «Універсум» Київського університету імені Бориса Грінченка (27.08.2020). [https://fku.kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/uk/PDF/program\\_ocvtn/program/OPP\\_OV1.pdf](https://fku.kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/uk/PDF/program_ocvtn/program/OPP_OV1.pdf)
- Сікора, Я. Б., Карплюк, С. О., Грінчук, І. О., Оленюк, Д. О. (2022). Використання методу проектів на уроках інформатики в закладах загальної середньої освіти як одна із ефективних педагогічних технологій. Перспективи та інновації науки. <http://eprints.zu.edu.ua/34341/1/2022.pdf>
- Тітова, О. (17–18 жовтня 2018). Project-based learning for engineer’s creativity fostering. Цифрова освіта в природничих університетах: збірник матеріалів V Міжнар. наук.конф. (НУБіП України, м. Київ), 85–87.
- Чала, Н. (2020). Педагогічна діяльність Дж. Дьюї в електронному інформаційно- бібліографічному ресурсі «Видатні педагоги України та світу». Вісник Книжкової палати, 11, 23–28.
- Кос, А., Bastas, M. (2019). Project schools as a schoolbased management model. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 6(4), 923–942.

### References

- Baranov, V. V. (2019). Evoliutsiia ta suchasne vykorystannia proektnoho metodu navchannia pry pidhotovtsi menedzheriv. Naukovyi visnyk Lotnoi akademii. Seriia: Pedahohichni nauky : zbirnyk naukovykh prats, 5, 319–324. (in Ukrainian).
- Bulvinska, O. (2019). Cuchasni metody navchannia i vykladannia na osnovi doslidzhennia: zarubizhnyi dosvid. Osvitolohichni dyskurs, 1–2, 83–103. (in Ukrainian).
- Kulalaieva, N. V. (2019). Teoriia i praktyka proektnoho navchannia u profesiino-tekhnychnykh navchalnykh zakladakh: monohrafiia, 208. (in Ukrainian).
- Mykhailova, O. S. (2016). Formuvannia osobystosti v sotsialnomu seredovyshchi u pedahohichnykh kontseptsiiakh amerykanskykh uchenykh 20 stolittia (Dzhon Diui, Viliam Kilpatryk, Khelen Parkkherst). Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky, 2, 82–85. (in Ukrainian).
- Osvitno-profesiina prohrama fakhovoho molodshoho bakalavra «Orhanizatsiia vyrobnytstva» Fakhovoho koledzhu «Universum» Kyivskoho universytetu imeni Borysa Hrinchenka (27.08.2020). [https://fku.kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/uk/PDF/program\\_ocvtn/program/OPP\\_OV1.pdf](https://fku.kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/uk/PDF/program_ocvtn/program/OPP_OV1.pdf) (in Ukrainian).
- Sikora, Ya. B., Karpluk, S. O., Hrinchuk, I. O., Oleniuk, D. O. (2022). Vykorystannia metodu proektiv na urokakh informatyky v zakladakh zahalnoi serednoi osvity yak odna iz efektyvnykh pedahohichnykh tekhnolohii. Perspektyvy ta innovatsii nauky. <http://eprints.zu.edu.ua/34341/1/2022.pdf> (in Ukrainian).
- Titova, O. (17–18 zhovtnia 2018). Project-based learning for engineers creativity fostering. Tsyfrova osvita v pyrodnychykh universytetakh: zbirnyk materialiv V Mizhnar. nauk.konf. (NUBiP Ukrainy, m. Kyiv), 85–87. (in Ukrainian).
- Chala, N. (2020). Pedahohichna diialnist Dzh. Diui v elektronnomu informatsiino- bibliohrafichnomu resursi «Vydatni pedahohy Ukrainy ta svitu». Visnyk Knyzhkovoii palaty, 11, 23–28. (in Ukrainian).
- Kos, A., Bastas, M. (2019). Project schools as a schoolbased management model. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 6(4), 923–942. (in English).

**Anastasiia Pandazi**, teacher of the cycle commission of economic and mathematical disciplines and management in the Applied College “Universum” of Borys Hrinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine  
**Research interests:** theory and methodology of professional education, formation of competencies in future managers.

**Tetiana Stanzhur**, teacher of the cycle commission of economic and mathematical disciplines and management in the Applied College “Universum” of Borys Hrinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine  
**Research interests:** formation of students’ informational competence in the conditions of multidisciplinary of the Applied College “Universum”.

## PROJECT LEARNING AS A MEANS OF FORMING THE COMPETENCIES OF FUTURE MANAGERS

**Abstract.** The article examines the theoretical foundations of project-based learning, its role in the formation of competencies of students of vocational pre-higher education, the development of critical and creative thinking; the peculiarities of the implementation of the project-oriented approach in the educational process are revealed. An example of the introduction and implementation of project-based learning in the Republic of Turkey in the form of the opening of project schools is given. The theoretical principles of using the method of project learning in educational activities have been analyzed.

The article presents the author's experience of implementing the project method in the institution of vocational pre-higher education within the framework of training student managers; the form of organization of students' work on an interdisciplinary project is proposed, the requirements for the actual implementation of the student project are presented; the method of organizing project activities within the educational disciplines "Personnel Management: Organizational Culture and Theory" and "Informatics and Computer Technology" is described; the author's development of an educational project on the topic "Factors of Business Success" by students of the 3rd year of the "Management" specialty at the Applied College "Universum" of Borys Hrinchenko Kyiv University is presented.

It is noted that thanks to the method of projects, students of professional preliminary higher education deepen practical skills, can form professional, subject and digital competencies, in particular, demonstrate skills in exchanging information, finding alternative solutions, self-organization, self-motivation, and improve previously acquired skills in using MS Office programs, Power Point, MS Office Publisher, Canva service. The project activity stimulates the consolidation of knowledge and practical skills of certain disciplines and topics, which are reflected during the presentation of individual projects.

Prospects for further research are outlined, which consist in substantiating, developing and implementing new educational interdisciplinary projects, studying the experience of foreign countries regarding the application of the project method in the educational process.

**Keywords:** project-oriented learning, project method, interdisciplinary projects, educational process, vocational higher education.





**Леонід Ваховський** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Україна.

**Коло наукових інтересів:** філософія освіти, історія освіти і педагогічної думки, методологія історико-педагогічного дослідження, порівняльна педагогіка.

✉ [vakhovsky81@gmail.com](mailto:vakhovsky81@gmail.com)

🆔 <https://orcid.org/0000-0003-4163-2453>

УДК 37.013.74

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-96-103>

## ПІЗНАВАЛЬНА ПРОЦЕДУРА ПОЯСНЕННЯ У ДОСЛІДЖЕННЯХ З ІСТОРІЇ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

**Анотація.** У статті розкрито сутність та методологічний потенціал пояснення як пізнавальної процедури, яка передбачає виявлення внутрішньої природи досліджуваного явища та уведення його в структуру певних регулярностей, законів, у контекст цілісної теорії. Акцент зроблено на тому, що пояснення забезпечує розуміння історико-педагогічних явищ і процесів. Розглянуто основні види пояснення, які застосовуються в історико-педагогічних дослідженнях (каузальне, телеологічне, номотетичне, ідіографічне), показано епістемологічні можливості та обмеженість кожного з них. Окреслено шляхи подолання односторонності каузального пояснення, що ґрунтується на монокаузальності: здійснення класифікації причин, встановлення характеру причинних зв'язків і відносин та комбінації причин, що викликала варіант подій, який став реальністю; доповнення каузального пояснення телеологічним, яке спирається на цільові аспекти діяльності людей в минулому. Виявлено особливості використання номотетичного та ідіографічного підходів до пояснення в дослідженнях з історії освіти та педагогічної думки. Розкрито епістемологічні можливості дедуктивно-номологічного пояснення, направлено на виявлення закономірностей і тенденцій розвитку досліджуваного явища у визначених хронологічних межах. Встановлено потенціал ідіографічного пояснення, яке орієнтоване на аналіз одиничного і пошук деяких ситуативних закономірностей – невинуватих зв'язків між причинами й наслідками, що позбавлені атрибуту повторюваності. Доведено необхідність поєднання номотетичного та ідіографічного підходів до пояснення в історико-педагогічному дослідженні, які повинні здійснюватись з урахуванням конкретних дослідницьких завдань.

**Ключові слова:** пояснення, історико-педагогічне дослідження, каузальне пояснення, телеологічне пояснення, номотетичне пояснення, ідіографічне пояснення.

**Постановка проблеми.** Не буде перебільшенням стверджувати, що сучасна історико-педагогічна наука знаходиться в кризовому стані, симптомом якого є незатребуваність результатів досліджень з історії освіти і педагогічної думки, оскільки вони не мають безпосередньої практичної значимості і не сприяють розв'язанню актуальних проблем теорії й практики освіти. Як

наслідок, втрачається престиж і цінність історії педагогіки як навчальної дисципліни, про що свідчить зменшення обсягу навчального часу, відведеного на її вивчення в педагогічних закладах освіти України.

На складнощі в здійсненні історико-педагогічних досліджень та функціонуванні історії освіти як академічної дисципліни звертають увагу не лише українські, а й європейські вчені. Зокрема Б. Кудлачова (B. Kudlasova), стверджує, що сьогодні спостерігається маргіналізація досліджень з історії освіти, а навчальні курси історико-освітнього характеру не часто наявні в навчальних програмах на факультетах освіти та факультетах мистецтв словацьких університетів, де навчаються потенційні викладачі та педагоги (Kudláčová, 2016, с. 112). І. Албулеску (I. Albuлесcu) дійшов висновку, що в сучасній педагогіці існує монополія експериментальної науки й спостерігається недооцінка досліджень з історії освіти й педагогічної думки, які знаходяться на периферії наукового пошуку (Albuлесcu, 2018, с. 185). Р. Лоу (R. Lowe) взагалі висловив сумніви щодо необхідності існування такої академічної дисципліни, як історія освіти (Lowe, 2002, с. 491–504).

На нашу думку, кризова ситуація в історико-педагогічній науці зумовлюється двома причинами. По-перше, дослідницька проблематика в історії педагогіки багато в чому виявилася вичерпаною, а регіональні історико-педагогічні дослідження, кількість яких зростає, є переважно описовими й тривіальними і тому не спроможними здійснити відчутний вплив на розвиток науки. По-друге, недостатнім є методологічне забезпечення досліджень з історії освіти і педагогічної думки. Як ми вже підкреслювали, методологічні питання історії педагогіки розробляються фрагментарно, без огляду на зміни в стандартах науковості, формування нового типу раціональності. У дисертаційних історико-педагогічних роботах визначення методологічних засад нерідко здійснюється формально і виглядає як дотримання своєрідної партитури наукового тексту (Вавховський, 2018, с. 76–77).

Аналіз останніх досліджень. Традиційно в публікаціях вітчизняних дослідників, присвячених методологічній проблематиці (О. Адаменко, А. Вихрущ, Н. Дічек, Т. Завгородня, Є. Коваленко, Н. Гупан, Е. Панасенко, Н. Сейко, І. Стражнікова, О. Сухомлинська, Є. Хриков та ін.), розглядається загальна методологічна ситуація в історико-педагогічній науці, розкривається сутність сучасних методологічних підходів та принципів, що забезпечують нове бачення тенденцій розвитку історико-педагогічних явищ. Звертається увага на те, що однією з причин кризових явищ в історико-педагогічних дослідженнях є незначна кількість праць з методології, без оновлення якої неможливо розвивати науку (Гупан, 2017, с. 111).

Однак поза увагою вчених залишаються питання, пов'язані з використанням в історико-педагогічному дослідженні базових когнітивних процедур, які, безперечно, мають значний методологічний потенціал. Важливу роль у дослідженнях з історії освіти і педагогічної думки відіграє пізнавальна процедура пояснення, яка направлена на забезпечення більш глибокого й адекватного розуміння історико-педагогічних фактів та встановлення зав'язків між ними.

**Мета статті** – виявити сутність пояснення як певної послідовності дій, розглянути основні види пояснення в історико-педагогічних дослідженнях, розкрити їх методологічне значення.

Методи дослідження. Для реалізації поставленої мети використано комплекс дослідницьких теоретичних методів: абстрагування, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація наукових положень.

**Виклад основного матеріалу.** Перш ніж характеризувати процедуру пояснення зробимо деякі попередні зауваження. Однією з найбільш поширених вад, що притаманна сучасним історико-педагогічним роботам, є їх описовий характер. Опис історико-педагогічних фактів, безумовно, є важливим завданням дослідження, оскільки дає можливість відповісти на запитання «що і коли відбувалося в минулому?». Однак описовість призводить переважно до нескінченного накопичення розрізненої, внутрішньо не пов'язаної історико-педагогічної інформації, яка, часто, стосується другорядних педагогічних явищ і має обмежене теоретичне й практичне значення. Подолання означеного недоліку неможливе без зміщення акценту з фактологічних на смислові аспекти історико-педагогічних процесів, тобто переміщення уваги з описовості на аналітичність

досліджень з історії освіти і педагогічної думки. Це дозволить підсилити евристичний потенціал історико-педагогічної науки, актуалізувати її статус як важливої теоретичної дисципліни.

Одним із найбільш ефективних методологічних інструментів підсилення критичної аналітичності історико-педагогічних досліджень є пізнавальна процедура пояснення, застосування якої повинне бути цілеспрямованим, усвідомленим і відповідати певним вимогам.

У зв'язку з цим доречно концептуалізувати пояснення, розкрити його сутність, призначення та методологічний потенціал.

У науковій літературі існує багато визначень поняття «пояснення», яке трактується як «метод», «універсальна операція мислення», «функція наукового пізнання», «пізнавальна процедура», відзначаються особливості його застосування в природничих і соціально-гуманітарних науках.

У філософії науки під поясненням розуміють розкриття суті досліджуваного об'єкта, що здійснюється за допомогою осягнення закону, якому підпорядковується цей об'єкт, або шляхом встановлення тих зв'язків і відносин, які визначають його істотні риси (Ханстантинов, 2017, с. 36). Підкреслюється, що пояснення є включення знань про об'єкт (того, що підлягає поясненню) у більш широкий контекст знання.

Як бачимо, процедура пояснення передбачає вирішення щонайменше двох завдань: 1) виявлення сутності, внутрішньої природи досліджуваного явища; 2) включення досліджуваного явища в структуру певних регулярностей, законів, у контекст цілісної теорії.

Якщо поширити означені характеристики пояснення на історичне, у тому числі й історико-педагогічне пізнання, то можна зробити висновок, що його призначення полягає у відповіді на такі запитання: якою є сутність історичних явищ певного кластера (фрагмента історичної дійсності); який зв'язок існує між історичними явищами цього кластера; чи є загальне в історичних явищах досліджуваного кластера; яким є зв'язок між історичними явищами досліджуваного кластера з історичними явищами інших кластерів.

Говорячи про пояснення в історичному пізнанні, українські і зарубіжні дослідники стверджують, що ця процедура направлена, перш за все, на забезпечення розуміння досліджуваного явища й формується як відповідь на запитання «чому?». Так, М. Бакаєв констатує зв'язок між поясненням та розумінням в історичному пізнанні (Бакаєв, 2021, с. 3-9). Відомий філософ і логік Г. Х. Врігт (G. H. Wright) поєднував пояснення та розуміння в історії та соціальних науках (Wright, 1971). А. Т. Раджі (A. T. Raji) також дійшов висновку, що історичне пояснення є основою розуміння історії (Raji, 2019). На думку Н. Жардіна (N. Jardine), взаємодія історичної інтерпретації та історичного пояснення забезпечує більш глибоке розуміння історії (Jardine et al., 2000, с. 259–273).

На використанні пояснення в історії освіти наполягав І. Албулеску. Історія освіти, вважав він, повинна не просто зібрати та описати історико-педагогічні факти, а й пояснити їх, тобто знайти ідеї та смисли, які можуть формувати сьогодення та майбутнє сфери освіти. Тільки використовуючи процедуру пояснення, ця наукова галузь може стати джерелом натхнення для реформаторів сучасної та майбутньої освіти, сприяючи тим самим розвитку педагогічних наук (Albulescu, 2018, с. 187).

Варто підкреслити, що науковці наголошують на аналітичному характері історичного пояснення, оскільки воно стосується не лише того, що сталося, але й того, чому це сталося, показує важливість та значущість подій минулого, розкриває зв'язки між ними. Вчені одноставні в тому, що в історичному пізнанні застосовуються різні види або моделі пояснення.

У вітчизняних дослідженнях з історії освіти і педагогічної думки, безумовно, робляться спроби пояснити історико-педагогічні явища і факти. Однак це здійснюється, як правило, стихійно, неусвідомлено й інтуїтивно з позицій так званого «здорового глузду». Про це певною мірою свідчить відсутність пояснення серед методів, які заявляють автори в історико-педагогічних дисертаційних роботах. Як наслідок, пояснення значною мірою втрачає свої епістемологічні можливості, виглядає суб'єктивним, поверховим, тривіальним і не дозволяє віднайти в історико-педагогічних процесах смисли, які б стали основою для вдосконалення сучасної педагогічної теорії та практики.

Як уже зазначалось, у сучасній епістемології існують різні уявлення про характер, методологічне значення, види та моделі пояснення в історичному дослідженні. Ми зупинимось на декількох видах, коректне використання яких у наукових розвідках з історії освіти та педагогічної думки, на наш погляд, значно підсилить достовірність отриманих результатів та обґрунтованість наукових узагальнень і висновків.

Найчастіше в історико-педагогічних дослідженнях використовується так зване каузальне пояснення, яке є завершальним етапом каузального аналізу (Vakhovskyi, Ivchenko, & Sechka, 2022, с. 256). Воно має на меті виявлення причин виникнення та еволюції різних педагогічних явищ.

Як правило, дослідники намагаються з'ясувати «справжні» причини, що зумовили зміни в теорії та практиці освіти в різні історичні періоди і вважають, що саме встановлення однозначного причинно-наслідкового зв'язку забезпечить об'єктивність оцінок, висновків, інтерпретацій та дозволить створити правдиву, істинно наукову історію освіти та педагогічної думки. Інакше кажучи, у дослідницькій практиці використовується переважно спрощений варіант каузального пояснення, в основу якого покладено монокаузальність, тобто пошук єдиного набору «справжніх» причин і чинників, які з необхідністю породжували певні події та явища. Однак виявляється, що кожен дослідник пропонує свою сукупність причин, передумов, чинників (часто протилежних і несумісних), які зумовлюють розвиток одного і того ж історичного явища. Не випадково останнім часом поширюється думка про кризу каузальності, оскільки з історичного опису принципово неможливо усунути вільну волю суб'єкта історичного процесу. Саме з цієї причини виключно детерміністський опис історичного процесу неможливий.

Можна погодитись з французьким істориком Марком Блоком (Bloch M.), який називав детермінізм «загальним законом мислення», «інстинктивною потребою нашого розуму», і вважав, що з-під його влади історикам навряд чи вдасться вийти (Bloch, 2015, с. 102). З іншого боку, видатний учений застерігав від «забобонного схилення перед єдиною причиною» (в історії це надто часто прихована форма пошуків винного) і підкреслював, що монізм у встановленні причини заважає історичному поясненню. Детермінація в історії, на його думку, виявляється складною, непрозорою та часто заплутаною (Bloch, 2015, с. 104).

Як же подолати обмеженість каузального пояснення, що ґрунтується на монокаузальності?

По-перше, потрібно мати на увазі, що причинність – багатовимірне та складне явище, у складі якого є як функціональні зв'язки, коли вплив причинних факторів веде до прогнозованих результатів, так і стохастичні зв'язки, коли результат впливу факторів може бути різним, у тому числі й мало очікуваним. Зважаючи на вищезазначене, варто здійснити класифікацію причин, поділивши їх, насамперед, на зовнішні й внутрішні, об'єктивні й суб'єктивні. При цьому слід пам'ятати, що треба не лише виявити передумови, умови, чинники, а й встановити характер причинних зав'язків і відносин, а також комбінацію причин, що склалася і викликала варіант подій, який став реальністю.

По-друге, враховуючи те, що пояснення як когнітивна процедура, повинне забезпечити розуміння історико-педагогічних явищ та процесів, необхідно каузальне пояснення доповнити телеологічним.

З цього приводу Г. Х. Врігт зазначав, що пошук причин певної події здійснюється, зазвичай, шляхом руху в часі від сьогодення до минулого. Як наслідок, каузальне пояснення вказує переважно на минуле та його типовою мовною конструкцією є: «це сталося тому, що сталося те». У такому варіанті пояснення встановлюються номічні (закономірні) зв'язки між фактором-причиною та фактором-наслідком.

Проте каузальний аналіз, на думку Г. Х. Врігта, треба проводити не лише від наявного стану системи до її минулого, але й від наявного стану системи до майбутнього її стану, тобто треба здійснити не тільки пошук причин існуючих наслідків, а й пошук наслідків наявних причин.

Саме тому, вважав Г. Х. Врігт, каузальне пояснення, яке зазвичай вказує на минуле, протиставляється телеологічному поясненню, яке, навпаки, вказує на майбутнє і відповідає на запитання «навіщо?», використовуючи іншу типову мовну конструкцію: «це сталося для того, щоб

сталося те». При цьому каузальність та каузальний аналіз створюють ефект пояснення, а телеологія та телеологічний аналіз – ефект розуміння (Wright, 1971, с.116–117).

Телеологічне пояснення, як і каузальне, є складною й неоднозначною процедурою. Воно не може враховувати лише інтенції (наміри, задуманий план дій) та когнітивні установки людей, які приймають рішення, тобто визначають «для чого?». Не варто ігнорувати той факт, що у людей, які втілюють ці рішення в життя, можуть бути інші наміри й плани. Але вони змушені діяти певним чином, оскільки до них застосовано різні форми зовнішнього примусу, або ж вони зважають на певні безособистісні норми й правила. Саме цим пояснюється ситуація, коли «добрі наміри» людей не співпадають з отриманими результатами.

Можна погодитись з думкою Г. Х. Врігта про те, що телеологічний аналіз і телеологічне пояснення повинне бути своєрідним продовженням каузального дослідження. Тільки в цьому випадку можна забезпечити глибоке розуміння минулого, віднайти в ньому важливі ідеї та смисли. Наприклад, поєднання каузального й телеологічного пояснення було б доречним при історико-педагогічному аналізі освітніх реформ, які останнім часом стали перманентними. При здійсненні такого аналізу важливо звертати увагу не лише на соціальний контекст, причини, чинники, які зумовили запровадження тих чи інших реформ в освіті, а й на те, заради чого вони проводились. Відповіді на запитання «чому?» й «для чого?» дають можливість зрозуміти сутність реформаторських заходів, з'ясувати їх ефективність та надати адекватну оцінку, зробити зважені й обґрунтовані висновки, які стануть основою для подальшої роботи.

Досить розповсюдженими у сучасних історико-педагогічних дослідженнях є номотетичний та ідіографічний підходи до пояснення.

Термін «номотетика» (від д. грец. «номос» – закон, закономірність) у науковий обіг ввів відомий німецький філософ Вільгельм Віндельбанд (1848–1915), який застосовував номотетичний підхід до накопичення знань. Цей підхід передбачає розкриття правил і загальних законів явища, що досліджується, акцентує увагу на спільних, повторюваних характеристиках (Номотетичний підхід, 2023). Використання номотетичного підходу в педагогічних дослідженнях, як зазначають М. Лещенко та Н. Сулаєва, дає можливість відкрити закономірності, які керують освітньою реальністю, що дає змогу формулювати прогнози щодо перебігу явищ у освітній галузі (Лещенко, Сулаєва, 2013, с. 20).

У наукових студіях з історії освіти і педагогічної думки на теоретичному рівні переважає саме номотетичний підхід, який передбачає пояснення в межах загальних законів, теорій або ж обраних методологій. Результатом такого дедуктивно-номологічного пояснення є, як правило, виявлення закономірностей і тенденцій розвитку досліджуваного явища у визначених хронологічних межах. Номотетичне пояснення активно використовується в регіональних історико-педагогічних дослідженнях, автори яких намагаються показати, як проявляються загальні закономірності й тенденції розвитку освіти в тому чи іншому регіоні.

Зауважимо, що в багатьох проблемних історико-педагогічних роботах робиться спроба узагальнень у вигляді виявлених тенденцій і закономірностей розвитку не дедуктивно (з огляду на вже виявлені загальні закономірності розвитку освіти в той чи інший історичний період, історичні теорії, певні методолгічні позиції), а індуктивно – шляхом аналізу лише зібраних історико-педагогічних фактів. Як наслідок, історико-педагогічна наука накопичує величезну кількість тенденцій, закономірностей розвитку освіти й педагогічної думки в той чи інший період, які, часто, є неспівставними, суперечливими й еkleктичними. Інакше кажучи, виникає ситуація, коли кожне досліджуване педагогічне явище в певний історичний період має свої, тільки йому притаманні закономірності й тенденції розвитку.

Наявність такого парадоксу пояснюється тим, що в історико-педагогічних дослідженнях неможливо обмежитись використанням лише номотетичного підходу до пояснення, як це спостерігається в природничих науках. З цього приводу В. Віндельбанд зауважував, що історія – це наука, яка відображає унікальний, неповторний та індивідуальний характер реальності, і закликав розуміти відмінність між «номотетичним методом» природничих наук та «ідіографічним методом»

історичних дисциплін (Kinzel, 2020). Ідіографічний підхід – це принцип аналізу історії як низки індивідуальних явищ. Він спирається на розуміння метафізичного протиставлення завжди неповторного, неординарного одиничного загальному й сприймається як спростування методології номотетичного позитивізму (Ідіографічний метод, 2007, с. 405).

Історико-педагогічна наука також має справу з унікальними об'єктами, а історико-педагогічний процес є креативним процесом, який жорстко не детермінується. Тому поряд з номотетичним підходом в історико-педагогічних дослідженнях використовується ідіографічний підхід до пояснення.

Ідіографічне пояснення, на відміну від номотетичного орієнтоване не на пошук загального, а на аналіз одиничного й одноразового й відшукує не закони, а деякі ситуативні закономірності, тобто не випадкові зв'язки між причинами й наслідками, що позбавлені атрибуту повторюваності.

Використання лише номотетичного або лише ідіографічного пояснення є крайнощами, які позначаються на достовірності отриманих наукових результатів. У першому випадку, отримане наукове знання лише підтверджує вже існуючі закони, теорії, у другому – відбувається нагромування ситуативних, неповторюваних закономірностей, тенденцій, які лежать «мертвим вантажем», не знаходячи свого місця в системі історико-педагогічного знання, а, значить, не сприяють забезпеченню розуміння минулого, віднаходженню в ньому ідей і смислів. Очевидно, що оптимальним є поєднання номотетичного та ідіографічного підходів до пояснення в історико-педагогічному дослідженні, яке повинне здійснюватися з урахуванням конкретних дослідницьких завдань.

**Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок.** Пізнавальна процедура пояснення забезпечує розуміння історико-педагогічних процесів за рахунок виявлення внутрішньої природи досліджуваного явища та уведення його в структуру певних регулярностей, законів, у контекст цілісної теорії. Її застосування в дослідженнях з історії освіти і педагогічної думки повинне бути усвідомленим та цілеспрямованим. Важливим є використання різних видів пояснення та врахування їх сильних і слабких сторін. Доповнення каузального пояснення телеологічним та поєднання номотетичного та ідіографічного підходів до пояснення дозволить максимально забезпечити об'єктивність та достовірність отриманих результатів.

#### Використані джерела

- Бакаєв, М. Ю. (2021). Пояснення та розуміння як методи історичного і біографічного пізнання. Наукові записки НаУКМА. Філософія та релігієзнавство, 8, 3–9. <https://doi.org/10.18523/2617-1678.2021.8.3-9><https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/21685>
- Ваховський, Л. Ц. (2018). Методологічний потенціал інтерпретації в історико-педагогічному дослідженні. Освіта та педагогічна наука, 1 (168), 76–84. [http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua/archive/2018/2018\\_No1\(168\).pdf](http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua/archive/2018/2018_No1(168).pdf)
- Гупан, Н. (2017). Історія педагогіки: питання кризи і розвитку. Український Педагогічний журнал, 1, 110–115. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/524>
- Ідіографічний метод (2007). Літературознавча енциклопедія : у 2 т. авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 1, 405. [https://chtyvo.org.ua/authors/Kovaliv\\_Yurii/Literaturoznavcha\\_entsyklopediia\\_U\\_dvokh\\_tomakh\\_T\\_2/](https://chtyvo.org.ua/authors/Kovaliv_Yurii/Literaturoznavcha_entsyklopediia_U_dvokh_tomakh_T_2/)
- Лещенко, М. П., Сулаєва, Н. В. (2013). Особистісно-орієнтовані дослідження педагогічної реальності: методологія, досвід, перспективи. Актуальні питання мистецької освіти та виховання, 2(2), 15–41. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov\\_2013\\_2\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov_2013_2_4)
- Савчук, І. Г. (2023). Номотетичний підхід. Словник суспільної географії. <https://geohub.org.ua/node/4403>
- Ханстантинов, В. О. (2017). Філософія науки: курс лекцій. Миколаїв: МНАУ. [https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2176/1/Filosofiya\\_nauky\\_kurs\\_lectsiy.pdf](https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2176/1/Filosofiya_nauky_kurs_lectsiy.pdf)
- Albulescu, I. (2018). The Historical Method in Educational Research. American Journal of Humanities and Social Sciences Research, 2, 185–190. <https://www.ajhssr.com/wp-content/uploads/2018/08/W1828185190.pdf>
- Bloch, M. (2015). The Historian's Craft, Manchester University Press, Manchester. [https://www.google.de/books/edition/The\\_Historian\\_s\\_Craft/YZdCcT\\_1Z8YC?hl=en&gbpv=1&printsec=frontcover](https://www.google.de/books/edition/The_Historian_s_Craft/YZdCcT_1Z8YC?hl=en&gbpv=1&printsec=frontcover)

- Kinzel, K. (2020). Wilhelm Windelband. Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/wilhelm-windelband/>
- Kudláčová, B. (2016). History of Education and Historical-Educational Research in Slovakia through the Lens of European Context. *Espacio, Tiempo y Educació*, 3(1), 111-124. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.7>
- Lowe, Roy. (2002). Do we still need history of education: is it central or peripheral? *History of Education*, 31, 6, 491–504. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00467600210167055>
- Jardine, N. et al. (2000). *The Scenes of Inquiry: On the Reality of Questions in the Sciences*. Oxford Academic Books, 259–273. <https://academic.oup.com/book/2540/chapter-abstract/142856082?redirectedFrom=fulltext&login=false>
- Raji, A. T. (2019). *Explaining History. How History offers Explanations and establishes Causation*. Munich, GRIN Verlag, <https://www.grin.com/document/506968>
- Vakhovskiy, L. ., Ivchenko, T., & Sechka, S. (2022). A Casual Analysis in Research on History of Education. *Journal of Education Culture and Society*, 13(2), 253–262. <https://doi.org/10.15503/jecs2022.2.253.262>
- Wright, G. H. (1971). *Explanation and Understanding*. Copyright. [https://books.google.de/books?hl=en&lr=&id=33wCi2bg5x0C&oi=fnd&pg=PR7&dq=Wright,+G.+H.+\(1971\).+Explanation+and+Understanding.+Copyright.t.&ots=XWMRK075XV&sig=CDj2Pa2oEhLaRtRsgqtjOD27x0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.de/books?hl=en&lr=&id=33wCi2bg5x0C&oi=fnd&pg=PR7&dq=Wright,+G.+H.+(1971).+Explanation+and+Understanding.+Copyright.t.&ots=XWMRK075XV&sig=CDj2Pa2oEhLaRtRsgqtjOD27x0#v=onepage&q&f=false)

### References

- Bakaiev, M. Yu. (2021). Poiasennia ta rozuminnia yak metody istorychnoho i biohrafichnoho piznannia. *Naukovi zapysky NaUKMA. Filosofiia ta relihiieznavstvo*, 8, 3–9. <https://doi.org/10.18523/2617-1678.2021.8.3-9https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/21685>. (in Ukrainian).
- Vakhovskiy, L. Ts. (2018). Metodolohichniy potentsial interpretatsii v istoryko-pedahohichnomu doslidzhenni. *Osvita ta pedahohichna nauka*, 1 (168), 76–84. [http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua/archive/2018/2018\\_No1\(168\).pdf](http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua/archive/2018/2018_No1(168).pdf). (in Ukrainian).
- Hupan, N. (2017). Istoriiia pedahohiky: pytannia kryzy i rozvytku. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, 1, 110–115. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/524>. (in Ukrainian).
- Idiohrafichnyi metod (2007). *Literaturoznavcha entsyklopediia : u 2 t. avt.-uklad. Yu. I. Kovaliv*. Kyiv : VTS «Akademiiia», 1, 405. [https://chtyvo.org.ua/authors/Kovaliv\\_Yurii/Literaturoznavcha\\_entsyklopediia\\_U\\_dvokh\\_tomakh\\_T\\_2/](https://chtyvo.org.ua/authors/Kovaliv_Yurii/Literaturoznavcha_entsyklopediia_U_dvokh_tomakh_T_2/). (in Ukrainian).
- Leshchenko, M. P., Sulaieva, N. V. (2013). Osobystisno-orientovani doslidzhennia pedahohichnoi realnosti: metodolohiia, dosvid, perspektyvy. *Aktualni pytannia mystetskoi osvity ta vykhovannia*, 2(2), 15–41. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov\\_2013\\_2\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov_2013_2_4). (in Ukrainian).
- Savchuk, I. H. (2023). Nomotetychnyi pidkhid. *Slovnnyk suspilnoi heohrafi*. <https://geohub.org.ua/node/4403>. (in Ukrainian).
- Khanstantynov, V. O. (2017). *Filosofiia nauky: kurs lektsii*. Mykolaiv: MNAU. [https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2176/1/Filosofiya\\_nauky\\_kurs\\_lektsiy.pdf](https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2176/1/Filosofiya_nauky_kurs_lektsiy.pdf). (in Ukrainian).
- Albulescu, I. (2018). The Historical Method in Educational Research. *American Journal of Humanities and Social Sciences Research*, 2, 185–190. <https://www.ajhssr.com/wp-content/uploads/2018/08/W1828185190.pdf>. (in English).
- Bloch, M. (2015). *The Historian's Craft*, Manchester University Press, Manchester. [https://www.google.de/books/edition/The\\_Historian\\_s\\_Craft/YZdCcT\\_1Z8YC?hl=en&gbpv=1&printsec=frontcover](https://www.google.de/books/edition/The_Historian_s_Craft/YZdCcT_1Z8YC?hl=en&gbpv=1&printsec=frontcover). (in English).
- Kinzel, K. (2020). Wilhelm Windelband. Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/wilhelm-windelband/>. (in English).
- Kudláčová, B. (2016). History of Education and Historical-Educational Research in Slovakia through the Lens of European Context. *Espacio, Tiempo y Educació*, 3(1), 111–124. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.7> (in English).
- Lowe, Roy. (2002). Do we still need history of education: is it central or peripheral? *History of Education*, 31, 6, 491–504. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00467600210167055> (in English).
- Jardine, N. et al. (2000). *The Scenes of Inquiry: On the Reality of Questions in the Sciences*. Oxford Academic Books, 259–273. <https://academic.oup.com/book/2540/chapter-abstract/142856082?redirectedFrom=fulltext&login=false> (in English).

- Raji, A. T. (2019). *Explaining History. How History offers Explanations and establishes Causation*. Munich, GRIN Verlag, <https://www.grin.com/document/506968> (in English).
- Vakhovskiy, L. ., Ivchenko, T., & Sechka, S. (2022). A Casual Analysis in Research on History of Education. *Journal of Education Culture and Society*, 13(2), 253–262. <https://doi.org/10.15503/jecs2022.2.253.262> (in English).
- Wright, G. H. (1971). *Explanation and Understanding*. Copyright. [https://books.google.de/books?hl=en&lr=&id=33wCi2bg5x0C&oi=fnd&pg=PR7&dq=Wright,+G.+H.+\(1971\).+Explanation+and+Understanding.+Copyright.&ots=XWMRK075XV&sig=CDji2Pa2oEhLaRtRsgqtjOD27x0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.de/books?hl=en&lr=&id=33wCi2bg5x0C&oi=fnd&pg=PR7&dq=Wright,+G.+H.+(1971).+Explanation+and+Understanding.+Copyright.&ots=XWMRK075XV&sig=CDji2Pa2oEhLaRtRsgqtjOD27x0#v=onepage&q&f=false) (in English).

**Leonid Vakhovskiy**, *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, State Enterprise "Luhansk Taras Shevchenko National University", Poltava, Ukraine.*

**Research interests:** *philosophy of education, history of education and pedagogical thought, methodology of historical and pedagogical research, comparative pedagogy.*

### COGNITIVE PROCEDURE OF EXPLANATION IN RESEARCH ON THE HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT

**Abstract.** The article reveals the essence and methodological potential of explanation as a cognitive procedure, which involves revealing the inner nature of the phenomenon under study and including it in the structure of certain regularities, laws, in the context of a holistic theory. It is emphasized that the explanation provides an understanding of historical and pedagogical phenomena and processes. The main types of explanations used in historical-pedagogical research (causal, teleological, nomothetic, ideographic) are considered, and the epistemological possibilities and limitations of each of them are shown. The article outlines ways to overcome the one-sidedness of the causal explanation based on monocausality: classification of causes, establishment of the nature of causal relationships and the combination of causes resulted in the version of events that became a reality; supplementing the causal explanation with a teleological one, which is based on the target aspects of people's activities in the past. Features of the use of nomothetic and idiographic approaches to explanation in research on history of education and pedagogical thought are identified. The epistemological possibilities of the deductive-nomological explanation, aimed at identifying patterns and trends in the development of the studied phenomenon within certain chronological limits, are revealed. The article establishes the potential of idiographic explanation, which is focused on the analysis of singular and the search for some situational regularities – non-random connections between causes and consequences, devoid of the attribute of repetition. The necessity of combining nomothetic and idiographic approaches to explanation in historical-pedagogical research, which should be carried out considering specific research tasks, is proved.

**Keywords:** explanation, historical and pedagogical research, causal explanation, teleological explanation, nomothetic explanation, idiographic explanation.





**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», Україна.

**Коло наукових інтересів:** історичні передумови змін одних іноземних мов міждержавного спілкування на інші та змін методів їх опанування; теоретичні засади педагогічного моделювання як засобу вдосконалення навчання; 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/10.32405/2411-1317-2023-4-104-114>

## РОЗВИТОК МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ

**Анотація.** У статті презентується аналіз методів навчання іноземних мов зарубіжними вченими, починаючи з 1750 і до 2000+ років, у представлених ними 4-х періодах розвитку методики як самостійної науки. У ній також визначається історичні особливості розвитку цієї науки: а саме, спадкоємність різних методів навчання; використання найбільш ефективних елементів попередніх методів при запровадженні нових; урахування побажань студентів при застосуванні нових форм навчання. Проведений аналіз методичних праць зарубіжних науковців показав, що в них: представлено хронологічну послідовність у зміні методів навчання; названо їх принципи, переваги та недоліки; висвітлено не тільки різні методи навчання, а й їх історіографію в певний період часу; визначено, що зміна методів у закладах освіти США завжди обумовлювалась соціальним замовленням суспільства: історичними, економічними та культурологічними подіями в державі. Жодні «модні», але не ефективні методи не впроваджувалися в навчальний процес; виявлено, що США як країна, яка опікувалась розвитком освіти в Британії, Канаді, Австралії, завжди враховувала умови і потреби їх громадян щодо вивчення іноземних мов. Саме тому при запровадженні нових методів навчання враховувався принцип їх модифікації відповідно до певних особистостей зазначених держав; встановлено, що назви нових методів не відразу використовувалися у широкому вжитку, щоб не викликати в учнів негативних емоцій. Тому вони імплементалися поступово. Попередні методи при введенні нових не зникали; їх кращі елементи продовжували використання, що не тільки забезпечувало спадкоємність методів, але й давало змогу учням поступово переходити на нові форми навчання і одночасно користуватися зручними, ефективними для них, наприклад, таким, як «переклад на рідну мову».

**Ключові слова:** історія розвитку методики навчання іноземних мов, зарубіжні вчені, підходи до навчання, комунікативний, періоди та стратегії навчання.

**Постановка проблеми.** Пізнання сутності методики навчання іноземних мов як самостійної науки не можливо без: визначення історичних передумов виникнення різних методів навчання; аналізу їх методичної взаємодії; урахування соціального запиту суспільства на потребу в іншомовній комунікації з людьми інших держав.

У нашій попередній роботі міститься дослідження на основі іншомовного досвіду українських лінгводидактів. Ми встановили, що вони внесли значний вклад в розвиток методики як самостійної науки, але вони недооцінили вплив історичних і соціальних подій на зміну методів навчання і тому не звернули достатньо уваги на то, що: 1) методи навчання іноземних мов обумовлюються реальними потребами суспільства в іншомовній комунікації українських громадян з людьми інших держав; 2) кожний наступний метод навчання має враховувати вади попереднього і тим самим наближати іншомовні комунікативні вміння до їх використання в реально-мовленевих ситуаціях; 3) кожний наступний метод не має заперечувати використання не актуальних елементів попереднього, а удосконалювати і модифікувати їх; 4) сьогодні не виправдано знижується спадкоємність між попередніми і наступними методами навчання; 5) заперечується правомірність модифікації нових методів навчання відповідно до умов їх практичного застосування; 6) дозволяється довготривале і широкомасштабне впровадження неефективних методів навчання лише на основі їх привабливої комунікативної назви, наприклад, нав'язаний українській методиці російській «свідомо-практичний метод» воронезьких дослідників (Martynova, 2023, 165). Отже, сконцентруємо нашу увагу на розв'язанні зазначених проблем зарубіжними вченими.

Зарубіжні вчені розглядають історію розвитку методики навчання іноземних мов з дещо інших наукових позицій, що значно розширює як теоретичний, так і практичний потенціал методики навчання іноземних мов як самостійної науки. Отже, мета цього дослідження полягає у визначенні історичних особливостей розвитку цієї науки: а саме, спадкоємності різних методів навчання; використанні найбільш ефективних елементів попередніх методів при впровадженні нових; урахуванні побажань студентів при застосуванні нових методів навчання.

**Завданнями** представленої роботи є: 1) визначити взаємодію попередніх і нових методів навчання іноземних мов; 2) встановити психолого-методичну сутність завуальованих назв нових методів навчання при їх практичному використанні; 3) виявити причини відмови від нових розрекламованих методів навчання в їх реалізації в навчальному процесі будь-яких закладів освіти; 4) пояснити дозвіл на модифікацію нових методів навчання в різних закладах освіти США, Британії, Канади та Австралії.

**Методи дослідження** полягають у: теоретичному аналізі історичних передумов виникнення різних методів навчання іноземних мов в країнах США, Британії, Канади та Австралії; узагальненні потреб іншомовної комунікації у зазначених країнах у різні історичні періоди; визначенні переваг та недоліків існуючих методів навчання іноземних мов в історичний період, що розглядається.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Історію методики навчання іноземних мов досліджувало чимало зарубіжних вчених. 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 (Larsen-Freeman, 2011). У багатьох своїх працях дослідниця ототожнює терміни «метод» і «підхід» навчання, що не є правомірним. 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 мовленевих 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.

Інший відомий американський науковець Vivian Cook присвятив свої дослідження проблемі історії навчання іноземних мов на основі володіння учнями своїми рідними мовами. У науковій

праці «Second Language Learning and Language Teaching», 2016, він дослідив історію зміни методів навчання іноземних мов протягом 130 років. Це були: 1) граматичні методи з усвідомленням граматичного матеріалу і обов'язковим перекладом прочитаних текстів; 2) прямі методи з отождненням процесу навчання рідної та іноземної мов; 3) читацькі методи з розглядом іншомовного читання як засобу опанування мовного матеріалу і джерела отримання інформації; 4) аудіолінгвальний і аудіовізуальний методи як спроби розвинути в учнів вміння іншомовної комунікації на основі відтворення готових зразків діалогічного і полілогічного мовлення, а також драматизації ролей акторів із аутентичних фільмів.

Аналізуючи ці методи з точки зору їх актуальності й значущості, автор вказує на тенденцію зростання потреби громадян різних країн в іншомовному спілкуванні, а тому втрати потреби в граматичних методах навчання і її зростання у методах, що забезпечують комунікацію. Але при цьому V. Cook (2016) зазначає важливі, на наш погляд, речі:

1. Неактуальні методи не зникають; вони продовжують існування у своїх найбільш ефективних і необхідних на сьогоднішній день, а саме: а) звертання до рідної мови для пояснення граматичних явищ іноземної мови; б) читання аутентичних текстів не тільки для закріплення лінгвістичних знань і знайомства з цікавою інформацією, а й для висловлення своїх думок у зв'язку з прочитаним.

2. Жоден з методів не є догмою у його концептуальній реалізації; вона може змінюватися відповідно до бажань учнів і студентів; викладачі мають враховувати: а) запропоновані ними шляхи запам'ятовування нового матеріалу і детальніше його пояснення; б) їх бажання спілкуватися з носіями мови; в) використати письмо не тільки як запис того, що вивчається, а й як засіб іншомовного писемного спілкування.

3. Стимулом успішного навчання іноземної мови є висування реальних для досягнення цілей навчання кожної частини матеріалу, і таким чином, усього матеріалу, запрограмованого до опанування за певний навчальний час.

4. Системне зростання мотивації навчання іноземної мови має здійснюватися за рахунок отримання суттєвих результатів в усній та писемній формах іншомовної комунікативної діяльності.

Усі ці особливості процесу навчання іноземних мов за будь-якими методами є абсолютно слухними і важливими для розуміння розвитку методики як самостійної науки. Однак далі автор несподівано припиняє вживати термін «метод навчання» і починає вживати термін «стратегія навчання», який використовує для опису власної концепції навчання іноземних мов. Він починає із представлення загально-навчальних «стратегій усвідомлення мови як системи і як комунікації». Відповідно до них мова є не тільки складною системою правил, а й має використовуватися як засіб комунікації. Ці два напрями поєднують граматичну і прагматичну компетенцію, яка проявляється у граматично нормативному, лексично достатньому і психологічно вільному іншомовному спілкуванні та письмі. Таке володіння іноземною мовою забезпечують такі «стратегії навчання»:

1. «Метакогнітивні стратегії», які передбачають планування навчального процесу та його реалізацію в іншомовному виконанні; а відтак моніторинг власної мови чи письма та її об'єктивну оцінку.

2. «Когнітивні стратегії», які включають свідомі способи засвоєння матеріалу, що вивчається, шляхом: 1) повторення нової мовної інформації у взаємозв'язку з попередньо вивченою; 2) доступного для учнів пояснення мовних явищ і одночасного їх практичного вживання у навчальному і реальному мовленні; 3) конспектування, того, що пояснює вчитель, для запам'ятовування нового матеріалу та удосконалення аудитивних умінь учнів; 4) використання словників та підручників для самостійної семантизації незнайомих лексем і повторення матеріалу, що вивчався на уроці.

3. «Соціальні стратегії» означають навчання у взаємодії з іншими учнями, вчителями, носіями мови, що вивчається.

У більш детальному вимірі щодо навчання іноземних мов автор пропонує до реалізації такі «стратегії»: 1) «стратегія досягнення», яка означає, що людина в процесі комунікації намагається

досягти мети спілкування, незважаючи на недостатність знань мовних одиниць для висловлення своїх думок іноземною мовою; 2) «стратегія уникнення», яка означає, що людина у зв'язку з недостатністю мовних знань змінює тему розмови на ту, яка в лінгвістичному аспекті більш доступна для іншомовного обговорення; 3) «когнітивна стратегія», яка означає, що людина потребує роз'яснень іншомовного матеріалу, що вивчається; 5) «комунікаційна стратегія», яка означає, що людина має приймати власні рішення для подолання труднощів в процесі іншомовного спілкування; 6) «компенсаторна стратегія», яка означає, що людина має обходити незнайомі для неї слова в процесі іншомовного мовлення; 7) «концептуальна архістратегія», яка означає, що людина має передати зміст того, що хоче сказати, варіативними лінгвістичними засобами; 8) «аутентична мовленнєва стратегія», яка означає запрошення до навчального процесу носіїв мови, що вивчається.

Однією з головних стратегій V. Cook вважає «комунікативну». Розглянемо її реалізацію в розумінні автора. Однак відразу зауважимо, що всі методичні дії, які потрібні для досягнення «комунікативної стратегії», автор теж називає «стратегіями»; мабуть дрібнішими ніж загальна «стратегія». Натомість пояснень цьому в роботі не має.

Отже, «комунікативна стратегія» в її мовному аспекті досягається шляхом: 1) «стратегії рефразування», коли учень шукає у свідомості спрощену форму виразу змісту, тобто таку, на яку в нього достатнє іншомовного словникового запасу; 2) «стратегії наближення», коли учень наближає дещо інший зміст слів до тих, які мали б бути використані; 3) «стратегія узагальнення», коли учень висловлює лише загальний зміст із того, що було прочитане чи прослухано, відповідно до своїх лінгвістичних можливостей.

«Комунікативна стратегія» в її мовленнєвому аспекті досягається шляхом: 1) «стратегії спілкування», коли учні говорять іноземною у зв'язку: з різними побутовими, навчальними та соціальними обставинами; 2) «стратегії захисту», коли учні мають відстоювати свою і аргументовано заперечувати іншу точку зору; 3) «стратегії емоціональності», коли учні мають висловлювати: а) вдячність людям за будь-яке добро з їх сторони; б) тривогу за будь-які небезпечні події; в) подив з будь-яких неочікуваних вчинків оточуючих їх людей.

Як мовний, так і мовленнєвий аспекти «комунікативної стратегії» досягаються на основі «фонетичної, лексичної і граматичної стратегій». Саме вони забезпечують фонетичну нормативність усного мовлення учнів; розширення словникового запасу тих, хто навчається; сприяють граматично нормативному зв'язку слів у речення, а речень у різні види іншомовного мовлення.

Загалом вважаємо наукове дослідження V. Cook вагомим внеском в історію розвитку методики навчання другої мови як іноземної. Зазначені нами недоліки з приводу відсутності трактувань ключових понять дослідження, а також відсутності конкретних мовних і мовленнєвих вправ для досягнення всіх встановлених стратегій, безумовно, зменшують цінність даної роботи, але не гальмують її досягнення.

Аналізуючи праці іноземних науковців у сфері історії розвитку методики навчання іноземних мов, вважаємо за необхідним звернути увагу на дослідження A. Howatt «The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective» (2014). У ньому представлена історія викладання англійської мови як іноземної у Британії та Європейських країнах протягом 250 років. При цьому автор зосереджує увагу не стільки на деталізації сутності кожного методу, скільки на історичні передумови їх виникнення і кореляційні відносини між ними.

Дослідження A. Howatt починається з аналізу попередньо існуючих наукових праць з історії викладання англійської мови для носіїв інших мов. Це роботи: R. Lehberger «Englischunterricht im Nationalsozialismus», 1986; K. Macht «Methodengeschichte des Englischunterrichts», 1990; A. Howatt & R. Smith: Foundations of Foreign Language Teaching: Nineteenthcentury Innovators, 2000; Modern Language Teaching: The Reform Movement, 2002; S. Doff «Englischlernen zwischen Tradition und Innovation. Fremdsprachenunterricht für Mädchen im 19. Jahrhundert», 2002; S. Evans, The Introduction and Spread of English-language Education in Hong Kong (1842–1913): A Study of Language Policies and Practices in British Colonial Education, 2003; J. Franz, «Englischlernen

für Amerika. Sprachführer für deutsche Auswanderer im 19. Jahrhundert», 2005; R. Smith, *An Investigation of the Roots of ELT, with a Particular Focus on the Work of Harold E. Palmer*, 2005; D. Hunter, *Communicative Language Teaching: Corpus-based Approach to the History of a Discourse*, 2009; E. Kolb, «Kultur im Englischunterricht. Deutschland, Frankreich und Schweden im Vergleich (1975–2011)», 2013; D. Ruisz, «Umerziehung durch Englischunterricht? US-amerikanische Reeducation-Politik, neuphilologische Orientierungsdebatte und bildungspolitische Umsetzung im nachkriegszeitlichen Bayern (1945–1955)», 2014.

Проаналізувавши ці наукові праці, однодумці А. Howatt пишуть, що «хоча ці розробки були багатообіцяючими, вони мали відносно незначний вплив на професійний дискурс, в якому представлені надто спрощені погляди на минуле проаналізованих методів, яке відокремлене від сьогодення» (Hunter & Smith, 2012, 432). Більш детальний аналіз зазначених досліджень зробив А. Howatt, який зосередився на трьох основних обмеженнях цих праць: 1) вони надмірно підкреслюють значення «змін парадигми», а не спадкоємність і традиції у кожному наступному методі викладання, тобто характеризують їх відмінності, а не схожі методичні дії; 2) вони надають однакової ваги всім методам, обраним для розгляду, а не вказують на історичну важливість і соціальну обумовленість кожного з них; 3) вони не враховують психологічні можливості учнів щодо засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу для здійснення різних видів іншомовної комунікації.

Для недопущення вище зазначених недоліків у проектуванні методики навчання іноземних мов А. Howatt пропонує: 1) змінити поділ усіх відомих методів відповідно до їх історичної значущості в різні періоди розвитку різних держав Європи, США та Британії; 2) встановити спадкоємність між різними методами навчання; 3) дати рекомендації щодо деяких змін їх концепцій для їх пристосування до реальних можливостей учнів ефективно опанувати іноземну мову в існуючих навчальних умовах.

Новий поділ розгляду методів навчання полягав у чотирьох періодах іншомовної навчальної діяльності за останні 250 років. Перші два з цих періодів автор відносить до першого етапу навчання, саме «Викладання сучасної мови в Європі (1750–1920)». Другі два з цих періодів автор відносить до другого етапу навчання, а саме «Викладання англійської мови за межами та всередині Європи (1920–2000+)».

Розглянемо методи навчання іноземних мов в кожному періоді на кожному із етапів у їх трактуванні автором дослідження, що аналізується.

Перший період «Класичний» першого етапу 1750–1880 передбачає такі методи: граматично-го перекладу у викладанні класичних мов; імітаційні у викладанні світських мов.

Першими іноземними мовами, які вивчалися в Західній Європі, були класичні: грецька і латина. Мета їх опанування зводилася до розвитку культури і освіти у підростаючого покоління; логічного мислення учнів та студентів і їх іншомовної обізнаності. Для цього вони вивчали лінгвістичну структуру цих мов, широко використовували переклад на рідну мову всіх лексем в їх різних граматичних формах та словосполучень і речень з ними. Вони зачували напам'ять різні форми граматичних явищ – і все це для розуміння текстів класичної грецької та латинської літератури. Однак по мірі економічного і культурного розвитку Британії і всіх країн Європи виникла потреба у знаннях англійської мови як мови міждержавного спілкування. У перші десятиріччя свого офіційного вивчення англійська мова викладалася тим же методичним шляхом, що грецька та латина. Це обумовлювалося зростанням значущості англійської літератури як художньої, так і філософської та теологічної. Але згодом читацька діяльність не задовольняла все наростаючі потреби у міждержавному спілкуванні народів зазначених країн. І тому метод граматичного перекладу навчання класичних мов почав витискуватися імітаційним методом навчання. Його перші прояви являли собою голосне фонетичне відтворення почутого. Так зароджувався метод гувернантки – виховання та навчання дітей у замкових родинях. Він реалізовувався шляхом залучення дітей у природне іншомовне середовище, яке створювалося гувернанткою протягом щоденного багаточасового спілкування з ними. Переклад як засіб розуміння іноземної мови – виключався.

З часом окремі елементи розвитку вмінь англомовного і франкомовного спілкування перейшли в офіційну практику викладання іноземних мов у державні заклади освіти. Спочатку це були перекази прочитаних текстів, а потім вивчення розмовних тематичних фраз і їх використання в процесі навчального спілкування. Але при цьому вплив граматики-перекладного методу, яких використовувався більш ніж століття для вивчення класичних мов, не полишав мовленнєвий процес навчання, який відбувався у XVIII столітті у зарубіжній методиці. Таке використання елементів попереднього методу навчання у реалізації наступного – блискучий приклад їх спадкоємності. На наш погляд, інтеграція цих двох різних методів навчання іноземних мов була ефективною для їх практичного використання.

Далі розглянемо методи навчання іноземних мов у другому періоді першого етапу.

Другий період «Реформаторський» першого етапу 1880–1920 передбачає такі методи: природний М. Берліца і прямий Г. Суїга, О. Есперсена.

Ні метод розмовної практики, оснований на імітації почутого, ні граматики-перекладний метод з елементами мовленнєвої діяльності вже не задовольняли все наростаючі потреби громадян США, Європи і Британії в реальному іншомовному спілкуванні. Це спонукало державні освітні установи цих країн започаткувати суцільне реформування методики навчання іноземних мов.

Домінуюча ідея цієї реформи полягала у сприянні викладанню розмовного мовлення як головного педагогічного пріоритету, оскільки говоріння є первинною основою всієї мовленнєвої діяльності. А для цього фонетика, як стверджувалося, мала стати основною лінгвістичною наукою. Це вперше привело до ідеї залежності методики навчання іноземних мов від всієї лінгвістичної структури мови, що вивчається. Саме це забезпечувало доступність і успішність навчання для всіх: школярів, студентів і дорослих.

Хоча реформування методичної системи навчання іноземних мов підтримувалося у 1880 році всіма спеціалістами в цій галузі знань, виявилися два різних розуміння у досягненні мети іншомовної комунікації. Перше полягало у зміщенні сутності навчання з викладання за традиційними методами: граматичним, читацьким на викладання за усно-мовленнєвим = «прямим методом». Друге полягало у навчанні розмовного мовлення на основі осмислення мовних явищ, які притаманні мові, що вивчається. Цей метод отримав назву «природний», тому що враховував можливості як школярів, так і дорослих засвоювати мовні аспекти: фонетичні, лексичні, граматичні того, що вимовляється.

Ці два методи почали розроблятися майже одночасно у 80-х роках XIX століття, але великий попит на навчання за природного методом прискорив його готовність до впровадження в школах, класичних університетах та курсах для дорослих. Розглянемо сутність цього методу більш детально.

Генератором ідеї природного навчання іноземних мов був Wilhelm Viëtor, який перший запропонував необхідність такої науки як «прикладна лінгвістика». Відповідно до її ідей W. Viëtor ставив знайомство з іноземною мовою на перше місце, але наполягав на здійсненні цього одночасно з навчанням іншомовного мовлення через опрацювання спеціальних текстів. Вони мали бути цікавими для учнів і водночас мали містити запрограмовану для вивчення лексику і граматику. Робота над такими текстами починалася з формування фонетичних навичок їх усного відтворення і їх літературним перекладом. Продовжувалося опрацювання текстів відповідями на запитання до них і їх подальшим переказом. І лише після цього починалося вивчення граматики на прикладах граматичних форм лексики і граматичних структур речень. Високі результати засвоєння мовних явищ на попередньому переказу текстів, у яких вони вживались, дозволяли перехід до широкої розмовної практики. Її тематика відповідала змісту текстів, а мовний матеріал – їх лексико-граматичної основі (Viëtor, 1902).

Успіх вивчення англійської мови за таким методом був настільки поширеним, що вона почала затверджуватись як основна іноземна мова в німецькомовних і франкомовних країнах Європи. Для спрощення читання англійською було прийнято вивчення фонетичної транскрипції.

У подальшому методика W. Viëtor була удосконалена М. Berlitz і реалізована в його природному методі у 1898 році. На початку своїх досліджень він підтримував ідею того, що «розмовне

мовлення» це версія письмового тексту. Але потреба людей в іншомовному спілкуванні про те, що їм необхідно, обумовила змінити методику навчання «від тексту до мовлення» на «від мовлення до тексту». Саме для цього М. Berlitz запропонував такий методичний шлях: вивчення слів в усній та писемній формах з їх картиною, предметною та екстралінгвістичною семантизацією; усне та писемне продукування словосполучень і речень з ними за зразками; діалогічне мовлення з використанням мовного і мовленнєвого матеріалу, що вивчається; читання текстів з цим матеріалом, відповіді на запитання до них, їх переказ та обговорення (Berlitz, 1926).

Природний метод у такій формі його удосконалення значно наближав розмовні вміння людей до їх реальних потреб. Тому наприкінці XIX століття метод М. Berlitz був затверджений як офіційний для використання у вищих навчальних закладах і на курсах для дорослих. Учні шкіл продовжували вивчення іноземних мов за першим варіантом природного методу.

Уже на початку XX століття відмова від перекладної семантизації матеріалу, що вивчається, стала трансформуватися у повну заборону використання рідної мови учнів при вивченні іноземної. Це поступово наближало процеси вивчення цих мов майже до єдиної методичної системи. І тому створений таким чином метод отримав назву «прямого». Його першими авторами були Н. Sweet і О. Jespersen, які ще значно раніше підтримували дані лінгвістики і психології про те, що слово іноземною мовою треба зв'язувати з його поняттям, а не з його еквівалентом у рідній мові; а відтак, навчання іншомовного розмовного мовлення має починатися безпосередньо із спілкування. Але за методичними ідеями цих вчених, читання іншомовних текстів не можна було виключати із процесу навчання (Jespersen, 1904; Sweet, 1894).

Пізніше М. Berlitz також долучився до цієї методичної думки і разом зі своїми прихильниками вони сформулювали наступні принципи прямого методу:

1. Принцип усної основи навчання тому, що будь-яка мова є звуковою.
2. Принцип заборони перекладу, тобто виключення опори на рідну мову при вивченні іноземної. Це обумовлювалось, на наш погляд, недоречним доказом того, що: а) кількість літер в словах рідною мовою й іноземною різні; б) значення слів в рідній й іноземній мовах різні, бо кожний народ має світогляд, який відображається у притаманних для нього поняттях.
3. Принцип фонетичного забезпечення усного мовлення як головного фактору розуміння іншомовного спілкування і його фонетичного наближення до аутентичного.
4. Принцип заборони навчання ізольованої лексики, а можливості її прийняття лише із контексту речень.
5. Принцип заборони навчання окремих граматичних явищ, а можливості їх осмислення лише в процесі читання текстів; їх порівняння і розуміння відповідності їх форми до змісту.

Безумовно, ці принципи не були догмою і різні науковці того часу вносили в них свої корективи. Так, Н. Sweet доречно зауважував, що навчання за встановленими принципами неможливе в школах. Дітям потрібна письмова опора на те, що вивчається в усній формі. Тому він наполягав на включенні в навчальний процес читання, як рівного за значенням з усним мовленням, видом мовленнєвої діяльності. До текстів, що підлягають читанню, він висував такі умови: 1) тексти мають бути цікавими для дітей, різноманітними за змістом і обов'язково включати багаторазове повторення лексико-граматичного матеріалу, що вивчається; 2) тексти мають ускладнюватися як у змістовному, так і у мовному аспектах, але поступово: від спеціально створених «навчальних» до «аутентичних» з включенням елементів діалогічного мовлення; 3) тексти мають не тільки читатися, а й відтворюватися та обговорюватися.

Як ми бачимо, в другому періоді першого етапу навчання іноземних мов у США, Британії і країнах Європи є три важливі закономірності: 1) зміна методів навчання відповідає історичним і культурологічним вимогам суспільства; 2) попередньо реалізовані методи, не зникають, а продовжують існування у своїх найбільш ефективних формах; 3) встановлені науковцями принципи реалізації нових методів, не є догмою; вони можуть прилаштовуватися до різних умов навчання.

Далі розглянемо методи навчання іноземних мов у першому періоді другого етапу.

Перший період «Науковий» другого етапу 1920–1970 включає такі методи: усно-слуховий Г. Пальмера, ситуаційний А. Хорнбі, аудіо-лінгвальний Ч. Фріза, Р. Ладо.

Цей період характеризується зростанням уваги методистів на результати лінгвістичних та психологічних досліджень щодо опанування іншомовної мовленнєвої діяльності як в умовах відсутності, так і присутності природнього мовного середовища. При цьому ідея усного навчання іноземних мов лише посилювалася, а відтак, і зростала роль вивчення фонетики як обов'язкового практичного курсу.

Ще напередодні цього періоду один із провідних науковців того часу – Г. Пальмер запропонував таку наукову форму взаємозв'язку методики з лінгвістикою: структурне вивчення іноземної мови, і зокрема англійської. Ця ідея полягала у визначенні найбільш активної лексики і найбільш вживаної граматики – останньої у формі типових структур (Palmer, 1924).

Психологічна основа їх використання в мовленні базувалася на результатах досліджень О. Jespersen в праці «How to Teach a Foreign Language», 1904; J. Kantor в праці «An objective psychology of grammar», 1936, в яких доводилась необхідність формування навичок їх використання в передмовленнєвій практиці. При цьому лексика і структури для кожного заняття відбиралися з урахуванням трьох позицій: 1) їх тематичної сутності, тобто можливості забезпечити нормативне мовлення в межах певної теми; 2) їх поступово наростаючої складності від попереднього заняття до наступного; 3) можливості їх поєднання для розширення вмінь іншомовного мовлення.

Ці науково обґрунтовані методичні положення стали основою усно-слухового методу Г. Пальмера. Уперше вони були викладені в його праці «Наукове вивчення і викладання мов» у 1917 році, а в удосконаленому варіанті – у праці «Меморандум про проблеми викладання англійської мови» у 1924 році.

Натомість разом із зазначеною методичною правомірністю науково-методичних поглядів Г. Пальмера, вони мали, на наш погляд, суттєві недоліки. Так, спираючись на психологічні положення теорії біхевіоризму Ed. Thorndike, Г. Пальмер виключив не тільки переклад, а й читання із процесу навчання. Йому більш імпонували початкові ідеї М. Берліца про виключно усне опанування розмовного мовлення, ніж ідеї Г. Суїта об обов'язком читання текстів, що включають матеріал для усного мовлення (Palmer, 1923). Цей факт значно зменшив ефективність використання усно-слухового методу в Японії, тобто поза англійського середовища для учнів, де Г. Пальмер перебував 13 років, починаючи з 1923 року. А для іноземців, які прибували до США для постійного мешкання і працевлаштування, метод Г. Пальмера задовольняв їх і був достатньо ефективним.

У подальшому в британському ситуаційному методі А. Хорнбі у 1950 році запропонував здійснювати презентацію та активізацію нових граматичних структур у контекстній формі, тобто із змісту текстів, що читалися (Hornby, 1950), як це робили Г. Суїт і О. Есперсен, а пізніше і М. Берліц. Таке, прив'язане до змісту текстів мовлення не задовольняло все більші потреби у реальній іншомовній комунікації, і тому ситуації для мовлення створювалися на основі малюнків, побачених фільмів, а також побутових та навчальних проблем. В одних випадках лексико-граматичний матеріал для мовлення вибирався із прочитаних текстів, в інших випадках – вивчався на основі структурної граматики Г. Пальмера.

Продовжуючи ідеї усних безперекладних методів навчання, інша група науковців на чолі з Ч. Фрізом (Fries, 1945) і Р. Ладо (Lado, 1964) запропонувала аудіо-лінгвальний метод. Назва методу уповні відображала його сутність. Учні сприймали на слух готові зразки іншомовного діалогічного чи полілогічного мовлення; багаторазово відтворювали почуте і драматизували його за ролями; а далі намагалися розмовляти про те саме, використовуючи лінгво-мовленнєві явища, що запам'ятали. У такому разі стимулом для комунікації було лише бажання учнів вживати в мовленні аутентичні мовленнєві зразки і тим самим наближати його до природнього. Більш значущим стимулом для іншомовної комунікації був перегляд аутентичних фільмів і розуміння їх змісту із гри акторів. Для відтворення мовлення героїв фільмів учням представлялася можливість багаторазово прослуховувати його через магнітофону стрічку. Далі вони «грали ролі» тих



же героїв, а потім спілкувалися за різноманітними ситуаціями, пов'язаними із окремими уривками із побачених фільмів.

Поява аудіо-лінгвального методу в закладах освіти у Франції для вивчення французької мови як іноземної, викликала його величезну підтримку, яка не зменшувалася протягом багатьох років. Таке ж спостерігалось й у Британії для вивчення англійської мови як іноземної. Вважаємо, що головний успіх цього методу базувався на досягненні достатньо швидких результатів іншомовного мовлення в цікавих для учнів умовах їх надбання.

З лінгво-історичної точки зору всі методи цього періоду взаємопов'язані між собою. Кожний наступний удосконалює попередній і тим самим стає більш результативним. Враховуючи зростаючу потребу в іншомовній комунікації, зарубіжні дослідники забезпечували її реалізацію на основі врахування результатів досліджень психології, прикладної лінгвістики та інших пов'язаних з ними наук.

Другий період «Комунікативний» другого етапу 1970–2000+ включає «комунікативний підхід» навчання у таких його формах, як: загальноєвропейський, інтегрований і інтерактивний.

Приблизно з 1970 року деякі ідеї, цілі та принципи, які домінували у викладанні англійської мови протягом попередніх п'ятдесяти років, почали змінюватися, і поступово став використовуватися термін «комунікативний підхід». Основна мета цих змін полягала у зміні пріоритетів у навчанні, а саме: від набуття мовних і мовленнєвих навичок для їх подальшої реалізації у власному мовленні до попереднього розвитку вмінь іншомовного мовлення на основі широкої іншомовної практики і лише потім до усвідомлення лінгвістичної структури мови, що вивчається. Але ще багато років існувала спадкоємність між різними модифікаціями прямого методу навчання і «комунікативним підходом» у навчанні англійської мови як іноземної у багатьох регіонах США. Це відображалось у використанні тих самих підручників у школах та коледжах лише з деяким збільшенням ситуативно-комунікативних вправ.

Основною початковою рушійною силою втілення «комунікативного підходу» навчання був проект Ради Європи зі створення міжнародної системи оцінювання рівнів володіння всіма аспектами іноземної мови. Це, своєю чергою, призвело до нового підходу до розробки курсів навчання, які мали гарантувати учням високий рівень вільного спілкування, читання і письма іноземною мовою.

Якщо з початку впровадження «комунікативного підходу» навчання значні методичні зміни не відбувалися, то вже з середини 70-х років з'явилася «Умовно-функціональна навчальна програма», відповідно до якої затверджувалось обов'язково спілкування у «реальних життєвих ситуаціях» як ознака природного мовлення. У той же час набуває популярність перший телевізійний курс TEFL під назвою «Walter and Connie» який став демонстрацією навчання реально мовленнєвій комунікації. Посилення значущості «комунікативного підходу» у навчанні іноземних мов відображалось у найвідоміших книгах того часу з серії «Стратегії» Брайана Еббса та Інґрід Фріберн, 1975–1982, у яких головний акцент робився на змісті мовлення, його актуальності й потреби для мовців.

Одним із суттєвих засобів реалізації «комунікативного підходу» стало навчання англійської мови для спеціальних цілей. Спочатку це мало проявлятися у демонстрації творчих мовленнєвих умінь, тобто у здатності монологічного говоріння за межами того, що вивчалось на уроках. У діалогічному спілкуванні – у здатності вступати у мовленнєву взаємодію з будь-якою людиною і на будь-яку тему, що виникла з будь-яких обставин. У подальшому використання англійської мови для спеціальних цілей трансформувалося в «інтегровані курси навчання», тобто навчання різних освітніх дисциплін засобами англійської мови. У такому випадку іноземна мова набула всіх ознак рідної мови, бо вона застосовувалася для сприйняття нової предметної інформації, її усвідомлення і конспектування, відтворення почутого, виконання практичних завдань на його основі, написання тестових робіт, рефератів, тощо.

Ще одною дієвою формою реалізації «комунікативного підходу» було «інтерактивне навчання», яке проявлялося: у рольовій комунікації учнів і вчителя; організації дискусій і обговорень

актуальних подій сучасності; проведення «круглих столів» після участі в імпровізованих конференціях; в організації конкурсів, наприклад, на кращого знавця історії свого міста з оцінкою всіх аспектів викладеної учасниками інформації. Безумовно, такі види іншомовної діяльності значно наближали її до рівня володіння рідною мовою.

Отже, ми розглянули і проаналізували методи навчання іноземних мов зарубіжними вченими, починаючи з 1750 і до 2000+ років у представлених ними 4-х періодах розвитку методики як самостійної науки. Наш загальний висновок такий:

1. Попередні методи при введенні нових не зникають; їх кращі елементи продовжують використання, що не тільки забезпечує спадкоємність методів, але й дає змогу учням поступово переходити на нові форми навчання і одночасно користуватися зручними, ефективними для них, наприклад, таким як переклад на рідну мову.

2. Назви нових методів не відразу використовувалися у широкому вжитку, щоб не викликати в учнів негативних емоцій. Тому і впроваджувалися вони поступово. Наприклад, усний підхід чи ситуаційний підхід досі не домінують у класі, але цінність комунікативної програми навчання та ситуаційної презентації матеріалу визнаються ефективними і реалізуються у сучасних підручниках.

3. Зміна методів у закладах освіти США завжди обумовлювалась соціальним замовленням суспільства; історичними, економічними та культурологічними подіями в державі. Жодні «модні», але не ефективні методи не впроваджувалися. Наприклад, «гуманістичні методи», такі як «Тихий шлях» або «Десугестивний» взагалі не використовувалися через їх недостатню обґрунтованість і високу ускладненість навчальних дій; хоча їм приділяється багато уваги у впливових звітах про методи Річардса і Роджерса (1986) та Ларсена-Фрімена (1986).

4. США як країна, яка опікувалася розвитком освіти в Британії, Канаді, Австралії, завжди враховувала умови і потреби їх громадян щодо вивчення іноземних мов. Саме тому при впровадженні нових методів навчання враховувався принцип їх модифікації відповідно до певних особистостей зазначених держав.

### References

- Berlitz, M. D. (1926). *The Berlitz Method for teaching modern languages*. English. Part 246-th edition. London; Paris.
- Cook, V. (2016). *Second Language Learning and Language Teaching*. Routledge.
- Doff, S. (2002). *Englischlernen zwischen Tradition und Innovation. Fremdsprachenunterricht für Mädchen im 19. Jahrhundert*. Munich: Langenscheidt-Longman.
- Evans, S. (2003). *The Introduction and Spread of English-language Education in Hong Kong (1842–1913): A Study of Language Policies and Practices in British Colonial Education*. PhD thesis, University of Edinburgh.
- Franz, J. (2005). *Englischlernen für Amerika. Sprachführer für deutsche Auswanderer im 19. Jahrhundert*. Munich: Langenscheidt.
- Fries, Ch. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Michigan : University of Michigan Press.
- Hornby, A. S. (1950). *The situational approach in language teaching. A series of three articles in English Language Teaching*, 4, 98-104.
- Howatt, A. & Smith R. (2014). *The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective*. *Language & History*, 57(1), 75-95.
- Hunter, D. & Smith, R. (2012). *Unpackaging the Past: 'CLT' through ELTJ Keywords*. *ELT Journal*, 66(4), 430–439.
- Jespersen, O. (1904). *How to Teach a Foreign Language*. London: Swan Sonnenschein.
- Kantor, J. R. (1936). *An objective psychology of grammar*. Indiana University Publications.
- Kolb, E. (2013). *Kultur im Englischunterricht. Deutschland, Frankreich und Schweden im Vergleich (1975–2011)*. Heidelberg: Winter.
- Lado, R. (1964). *Language teaching: a scientific approach*. New York : McGraw-Hill.
- Larsen-Freeman, D. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching (3rd edition)*. Oxford University Press.
- Lehberger, R. (1986). *Englischunterricht im Nationalsozialismus*. Tübingen: Stauffenburg.

- Macht, K. (1990). *Methodengeschichte des Englischunterrichts*. 3 vols. Augsburg: University of Augsburg.
- Martynova, R. Yu. (2023). Contemporary scientists' linguo didactic research works on the history of the development of foreign language teaching methodology as an independent science. *Ukrainian educational journal*, 3, 163-174.
- Palmer, H. E. (1924). *Memorandum on Problems of English Teaching in the Light of a New Theory*. Tokyo: Institute for Research in English Teaching.
- Palmer, H. E. (1923). *The Oral Method of Teaching Languages*. Cambridge: Heffer.
- Ruisz, D. (2014). *Umerziehung durch Englischunterricht? US-amerikanische Reeducation-Politik, neuphilologische Orientierungsdebatte und bildungspolitische Umsetzung im nachkriegszeitlichen Bayern (1945–1955)*. Münster: Waxmann.
- Smith, R. C. (2005). *An Investigation of the Roots of ELT, with a Particular Focus on the Work of Harold E. Palmer*. Phd thesis, University of Edinburgh.
- Sweet, H. (1894). *The practical study of languages*. Oxford: Oxford University Press.
- Viëtor, W. (1902). *Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts: ein geschichtlicher Überblick in vier Vorträgen*. Leipzig: Teubner.

**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 "Kostiantyn Ushynskyyi South Ukrainian National Pedagogical University"*.

**Research interests:** *historical prerequisites for changes in some foreign languages of interstate communication to others and changes in the methods of their acquisition; theoretical foundations of pedagogical modeling as a means of improving education; substantiation and modeling of the content of learning foreign languages for students of humanities majors.*

#### DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS IN THE RESEARCHES OF FOREIGN SCHOLARS

**Abstract.** The article presents the analysis of the methods of teaching foreign languages developed by foreign scholars, starting from 1750 and up to 2000+. The analysis embraces 4 periods of the development of methods of teaching as an independent science. The author of the article determines the historical features of the development of methods of teaching: namely, having a succession of different teaching methods; using the most effective elements of the previous methods when implementing the new ones; taking into account the students' preferences when using new learning tools. The analysis of the methodological works of foreign scholars showed that these works: present a chronological sequence in the change of teaching methods; name their principles, advantages and disadvantages; highlight not only different teaching methods, but also their historiography in a certain period of time. In the research it is stated that the change of methods in the educational institutions of the USA has always been determined by the social order of the society; historical, economic and cultural events in the country. The methods, which were newly brand but turned out ineffective, were not introduced into the educational process. It was found out that the USA, as a country that took care of the development of education in Britain, Canada, and Australia, always took into account the conditions and needs of the citizens of these countries concerning the study of foreign languages. That is why, when introducing new teaching methods, the principle of their modification was taken into account in accordance with certain specific features of the above mentioned countries. It was also established that the names of the new teaching methods were not immediately widely used in the educational process in order not to cause negative emotions in students. Therefore, they were implemented gradually. The previous methods did not disappear when new ones were introduced. Their best elements continued to be used. Such step ensured the succession of methods and also enabled students to switch gradually to new forms of learning and simultaneously use convenient and effective forms for learners, for example, such as translation into their native language.

**Keywords:** history of the development of foreign language teaching methods, teaching methods, teaching approaches, foreign methodologists.



**Олександр Пасічник** – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

**Коло наукових інтересів:** дидактико-методичні засади конструювання змісту навчання іноземних мов для закладів загальної середньої освіти та його відображення в навчальній літературі; засади розробки тестових матеріалів для перевірки якості навчальних досягнень учнів з іноземних мов; особливості пізнавальної діяльності учнів на уроці іноземної мови; інтегроване навчання іноземної мови (clil); історія розвитку методики навчання іноземних мов; добір змісту навчання іноземних мов для закладів вищої освіти.

✉ [bez-nicka@ukr.net](mailto:bez-nicka@ukr.net)

id <https://orcid.org/0000-0002-0665-2099>

УДК 81'33

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-115-130>

## ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ВІКОВИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ 7-9 КЛАСІВ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

**Анотація.** Результати численних досліджень засвідчують, що підлітковий вік визнається більшістю сучасних суспільств та існує як особливий соціальний конструкт. Цей період вважається інтенсивним і складним періодом становлення особистості, який супроводжується стрімким когнітивним розвитком, формуванням нових соціальних ролей і обов'язків. Попри те, що упродовж XX століття дослідниками було акумульовано суттєву інформаційну базу про особливості підліткового віку, дослідження все ще триває. Більше того, вони вийшли на інституційний рівень, оскільки до вивчення проблем становлення підлітка долучаються міжнародні організації (ОЕСР, PISA). Здійснений автором аналіз джерельної бази засвідчує, що пріоритетне завдання наукових пошуків полягає в максимальному врахуванні пізнавальних можливостей та здібностей підлітків із метою забезпечення компетентнісної спрямованості сучасної освіти. Інтерес до окресленої проблеми зумовлений тим, що неможливо будувати «нову освітню реальність», ігноруючи психологічний портрет сучасного учня, на формування якого комплексний вплив здійснюють соціокультурне середовище, рівень технологізації повсякденних процесів, а також запити сучасного суспільства. Автор інтерпретує результати наявних емпіричних досліджень та екстраполює свої висновки на сферу навчання іноземної мови у 7–9 класах гімназій. Вибір цієї вікової категорії зумовлений тим, що він є завершальним у структурі базової середньої освіти та передують профільному навчанню в ліцеях.

**Ключові слова:** підлітковий вік, вікові особливості, навчання іноземної мови, міжкультурна компетентність, таксономія Блума, творчі здібності, вплив соціальних мереж.

**Постановка проблеми.** Сучасна школа України зорієнтована на різнобічний розвиток учня як особистості, його талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, а також формування компетентностей та ціннісних орієнтацій, необхідних для успішної самореалізації (Закон України «Про освіту», 2006). Значною мірою досягнення цих цілей залежить від осмислення й урахування вікових психічних особливостей тих, хто навчається, оскільки кожен віковий етап характеризується відповідним колом інтересів, роботою механізмів пам'яті та обробки інформації,

рівнем уваги, а також готовністю до виконання тих чи інших завдань. Саме тому, розробляючи методи та обґрунтовуючи підходи до навчання, учені повсякчас вдавалися до виявлення вікових психологічних особливостей учнів. Попри важливість цього аспекту для організації навчального процесу, здійснений нами аналіз змісту нормативних документів у сфері навчання іноземних мов засвідчив, що перша спроба обґрунтувати вікові особливості та рівень розвитку учнів із етапами навчання іноземних мов уперше з'явилася в навчальній програмі з іноземних мов лише у 2005 р. (Навчальна програма. Іноземні мови, 2005).

Незважаючи на те, що про вікові особливості учнів існує значна кількість фахової літератури, на сторінках якої розміщено приблизно однакову інформацію про особистість школяра, не варто вважати, що питання є вичерпно вивченим. Оскільки формування особистості та протікання усіх психічних процесів безпосередньо залежить від соціокультурного середовища, рівня інтеграції технологій у життя соціуму, запитів суспільства до підростаючого покоління тощо, дослідження у царині психологічних особливостей дітей постійно продовжуються та дають змогу переглянути деякі усталені уявлення. Окрім того, інтерес дослідників до проблеми вікових особливостей учня та тих психічних трансформацій, які відбуваються на різних рівнях його свідомості, продиктовані об'єктивними дидактичними чинниками – неможливо моделювати компетентісно орієнтоване навчальне середовище (Редько, 2020), спираючись на застарілі уявлення про особистість та її становлення. Одне із центральних місць у дослідженнях психологів займає категорія підліткового віку (10–15 років), оскільки саме вона перебуває на тому пороговому етапі свого становлення, коли відбувається перехід від дитинства до дорослого життя, формується особистість та визначальні риси її характеру, а психіка доволі пластична, щоб реагувати на всі трансформаційні процеси, які відбуваються в суспільстві.

**Аналіз останніх досліджень.** Нині кожен психолог, який вивчає проблему підліткового віку, знайомий з працями Ст. Холла (G. Stanley Hall), його вважають основоположником цієї галузі знань: він вивів дитячу психологію та підлітковий вік в окрему категорію наукових досліджень. Зокрема йому належить концепція «емоційного неспокою та поведінкової нестабільності» (storm and stress) підлітка перед тим, як він досягне стану рівноваги. Його дослідження охоплює широку проблематику, пов'язану зі становленням дитячої особистості (Hall, G. S., 1904), а кожен із окреслених Ст. Холлом аспектів становлення особистості підлітка набув подальшого вивчення та експериментальної перевірки в працях психологів ХХ та ХХІ ст. Так, особливості когнітивного розвитку підлітка вивчали Дж. Піаже (J. Piaget), Д. Кітинг (D.P. Keating), Р. Штернберг (R.J. Sternberg); мотивацію Дж. Еккле (J. Eccles), К. Мідглі (C. Midgley), А. Вірфілд (A. Wigfield), взаємини з ровесниками, батьками та вчителями Л. Волкер (L.J. Walker), Дж. Тейлор (J.H. Taylor), Р. Ларсон (R. Larson), М. Річардс (M.H. Richards), А. Петерсен (A.C. Petersen). Безумовно перелік прізвищ не є вичерпним, однак вони належать до одних із найбільш цитованих в окресленій галузі та проблематиці. Серед вітчизняних учених, які займалися проблемами вікової психології можемо виокремити М. Савчина та Л. Василенко.

Окремо варто зазначити, що за підтримки міжнародних та фахових організацій періодично здійснюється публікація матеріалів, які узагальнюють та в стислій формі висвітлюють останні відкриття психологічної науки. Однією з таких можемо вважати *Developing Adolescents: A Reference for Professionals*, виданої Американською асоціацією психологів у 2002 р. Ці матеріали можуть бути корисними для педагогів, психологів, а також батьків, які прагнуть краще пізнати своїх дітей. Окрім того, такі видання спираються на широку джерельну базу, що робить їх цінними для здійснення подальших наукових пошуків.

В останні десятиліття суттєво зріс інтерес до вивчення аспектів становлення особистості підлітка у розрізі вивчення специфічних питань, зокрема таких, як інтерес підлітка до вивчення іноземної мови (Erlam, Philp, & Feick, 2021), як вікові психологічні особливості впливають на культурну чутливість (PISA, OECD, 2018), питання творчості (PISA, OECD, 2022) тощо. Більш детально розглянемо ці питання в тексті публікації.

**Мета:** узагальнити результати психологічних досліджень щодо вікових особливостей учнів 7–9 класів та екстраполувати їх на особливості оволодіння іноземними мовами у школі; окреслити деякі рекомендації для оптимізації процесу шкільної іншомовної підготовки учнів гімназій.

**Виклад матеріалу.** Тривалий час підлітковий вік не виділяли в окрему категорію. Натомість він більше був поданий у художній літературі з позицій романтичних стосунків та високих устремлень молоді людини. Як зазначають дослідники, проблема та проблематика підліткового віку окреслюється лише в індустріальному суспільстві, де помітними стають відмінності у вимогах до дитини та дорослого, та потребі виокремити «проміжний етап» становлення особистості. Так, Е. Еріксон розглядає підлітковий вік, як основний у розрізі вирішення завдань особистісного самовизначення (у тому числі й професійного) та формування власної ідентичності (Erikson, 1963).

Попри те, що нині підлітковий вік виокремлюють майже в усіх суспільствах, його тривалість, функції та перебіг суттєво відрізняється між культурами (Ember, Pitek, Ringen, 2017). Характерно, що саме індустріальні суспільства потребують більш тривалого періоду для суспільної інтеграції та професійної підготовки особистості, а відтак схильні розширювати рамки підліткового віку. Характерно, що саме в індустріальних суспільствах підлітковий період характеризується як кризовий у становленні особистості (Arnett, Jeffrey Jensen, 1999), що змушує фахівців до його більш ретельного вивчення з метою забезпечити досягнення позитивних результатів становлення особистості.

Як засвідчують психологічні спостереження, чи не найбільш різючі зміни відбуваються в когнітивній сфері підлітка. На цьому етапі свого дорослішання підлітки завершують перехід від конкретного до більш абстрактного мислення. Як зазначають дослідники, аналіз конкретних об'єктів та явищ більше не обмежується описом їх наочних характеристик (Пасічник, 2020). Натомість, діти починають аналізувати ситуацію більш логічно в парадигмі «причинно-наслідкових» концепцій, можуть обмірковувати гіпотетичні ситуації (Piaget, 1950), що свідчить про метафоричність мислення та розвиток уяви. З одного боку, таке мислення можна вважати операціями вищого порядку, які дають змогу моделювати майбутнє, визначати особисті цілі (Keating, 1990). Тобто, мислення підлітка набуває ознак мислення дорослої особи – розвиток інтелекту спонукає інтерес до більш абстрактних тем, зокрема політики, перспектив суспільного розвитку, проблеми глобальних катастроф тощо. Намагаючись змодельовати сучасний світ через призму власних вподобань, страхів та упереджень, підлітки можуть будувати власні теорії. Фактично, такий інтелектуальний розвиток свідчить про становлення світогляду.

З іншого боку, розвиток уяви у поєднанні з теоретичним та абстрактним мисленням дає поштовх для розвитку творчого мислення. Воно може проявлятися як у формі написання віршів, картин, конструюванні, тобто мати цілком конкретний результат, так і мати більш приховану природу, яка проявляється в тому, що дитина отримує задоволення від самого процесу фантазування.

Загалом інтелектуальні операції підлітка набувають рис формально-логічних мисленневих процесів, що супроводжується подальшим розвитком таких операцій, як класифікація, аналогія та узагальнення. Завдяки розвитку абстрактного мислення та його переходу на рівень формальних операцій у підлітків відзначається рефлексивний характер мислення: діти спроможні аналізувати дії, які вони виконують, перевіряти ефективність стратегій навчальної діяльності тощо.

Характерно, що в цей період проявляється дві форми свідомості: почуття дорослості та «Я-концепція». Так, підліток не хоче належати до дитячої культури та починає претендувати на рівні з дорослими права, однак з об'єктивних причин ще не може повноцінно увійти в світ дорослих. Намагання спробувати себе в ролі дорослого може мати різні прояви та здебільшого проявляється в наслідуванні звичок і вчинків старшого покоління. У дидактико-педагогічному вимірі найбільш сприятливим та цінним проявом дорослості вважаємо інтерес дитини до інтелектуальних видів діяльності, зацікавлення прикладними та теоретичними аспектами наук, самоосвітою. Місцем, де підліток може приміряти «патерни дорослої поведінки» є оточення ровесників, а також школа. Для того, щоб наслідування дорослих мало конструктивний розвиток, у

навчальному закладі мають бути створені відповідні умови для своєчасного виявлення нахилів і вподобань учнів, таким чином, щоб вчасно реагувати на їх пізнавальні запити.

Інший аспект розвитку особистості підлітка – пошук власного «Я», або так звана самоідентифікація. Цей процес значною мірою передбачає ототожнення себе з іншою людиною або цілою соціально-культурною групою. Пошук моделі для наслідування є ще однією з характерних ознак підліткового віку. Наслідуючи певні взірці, учень набуває відповідних норм і цінностей, соціальних ролей, моральних та вольових якостей тих груп, до яких належить або ж намагається належати. Через діяльність, яку підліток виконує з метою утвердити чи наблизити свою приналежність до тієї чи іншої групи відбувається поступове формування його соціальної ідентичності. На відміну від традиційних або стабільних чи авторитарних суспільств, де соціальний статус індивіда, рамки дозволеного та моделі поведінки є здебільшого наперед визначені або жорстко регламентовані, сучасне суспільство пропонує особі багату палітру ідентифікаційних ознак: від світоглядних та політичних до професійних та субкультурних. Нині соціальні моделі стають дедалі більш складними, а межі між соціальними нормами є настільки нечіткими, що сучасній людині доволі складно обрати свій шлях. Така варіативність однаковою мірою має як переваги, так і недоліки: маючи право вибору, підліток має змогу апробувати себе в різних ролях у тому числі й тих, що характеризуються як девіантні чи деструктивні. У процесі пошуку власної ідентичності великого значення набувають стосунки зі «значущим іншим» – від того, ким і яким воно буде, залежить формування ціннісних орієнтацій, власної життєвої позиції та планів на майбутнє. Саме тому в процесі навчання учням доцільно презентувати позитивні приклади успішних людей у різних сферах діяльності: від спорту, мистецтва до політики. Психологи сходяться в думці, що система узгоджених уявлень про себе, або «Я-концепція» окреслюється у підлітка орієнтовно до 15 років.

Отже, у підлітковому віці складаються умови для розвитку рефлексії, власної групової приналежності, усвідомлення власної унікальності, формування часових перспектив, а особистість, що формується, налаштовує свої схильності та таланти у відповідність із ідентифікаційними ролями. Образ самого себе, який конструюють підлітки, є важливий для їх подальшого особистісного розвитку. Однак, який вплив мають окреслені трансформації в когнітивній сфері, а також процеси конструювання власного «Я» на оволодіння іноземною мовою?

Насамперед, маємо зазначити, що попри усі зміни, через які проходить дитина у підлітковому віці, її мозок все ще пластичний та уможливує відносно легке оволодіння мовою<sup>1</sup>. Окрім того, абстрактність мислення дає змогу підлітку сприймати мову інакше, ніж це було в дитячому віці – конкретне сприйняття іноземної мови (literal understanding of language) залишається у минулому. Натомість у підлітковому віці у дитини формуються металінгвістичні навички (metalinguistic awareness), що дають їй змогу теоретизувати щодо мовних аспектів, краще розуміти правила граматики та словотвору; використовувати образне мовлення, розуміти сарказм та правильно інтерпретувати багатозначність (McDevitt, & Ormond, 2013). Цей етап розвитку мовлення характеризуються засвоєнням метафоричної та ідіоматичної лексики. Розширення соціальної сфери підлітка зумовлює зростання асоціативних зв'язків у мовній свідомості, тобто формується індивідуальний стиль і тезаурус.

Хоча механізми пам'яті підлітка працюють інакше ніж у дитини – він більше не спирається на явища імпринтингу та імітації, однак, як фіксують психологи, здатність до запам'ятовування нових слів і правил перебуває на високому рівні, а подекуди навіть покращуються (Duchesne, & McMaugh, 2016). Окрім того, підлітки мають кращі навички порівняльного аналізу рідної та іноземної мови, виявлення спільного та відмінного між ними, встановлення закономірностей, де це можливо (Erlam, Philp & Feick, 2021).

Також маємо констатувати, що завдання предметної галузі «іноземна мова» не зводиться до оволодіння винятково формальними аспектами мови (граматикою та лексикою) задля умінь

1) Певий час побутувала думка, що оволодіння іноземною мовою погіршується після досягнення підлітком статевої зрілості, зокрема в 1960-х роках на це вказували фізіологи В. Пенфілд і Л. Робертс (Penfield, W., & Roberts, L., 1959), а на початку 2000-х М. Томпсон (Thompson P. M., Jay Giedd, et al, 2000).

читати, перекладати, та висловлюватися в межах вузької шкільної тематики, як це передбачалося навчальними програмами 90-х рр. ХХ ст. За останні два десятиліття в умовах утвердження компетентнісної парадигми в освіті відбулося значне розширення «прагматичних горизонтів» оволодіння іноземною мовою. Нині вона розглядається як засіб міжкультурного спілкування для вирішення широкого спектру завдань, включаючи формування світоглядних орієнтирів (Пасічник, О.С. & Пасічник, О.О, 2019). Із метою наближення змісту шкільної іншомовної підготовки до сучасних вимог було оновлено зміст навчальних програм, зокрема враховано сфери, в яких протікає спілкування в соціумі (публічна, освітня, професійна, особистісна), окреслено тематику ситуативного спілкування, уточнено граматичний та лексичний інвентар. Запровадження наскрізних ліній дало змогу більш чітко відобразити компетентнісний вимір іншомовної підготовки та проілюструвати очікувані результати навчальної діяльності.

3-поміж чинників, які мають сприятливий вплив на процес та результативність оволодіння мовою, як найбільш пріоритетні психологи виокремлюють такі: 1) чітке формулювання цілей, які узгоджуються з рівнем інтелектуальних можливостей учнів та передбачають вирішення певного проблемного завдання (challenge), а також 2) наявність програми, тематики та дидактичних матеріалів, які відповідають їхнім інтересам (Dörnyei, 2001; Tomlinson, 2014). Вважається, що зусилля, які учень готовий докладати до вивчення мови, прямо пропорційні тому задоволенню, яке він отримує в процесі навчання. Оскільки значною зміною в когнітивній сфері підлітка фіксується поступове зростання його здатності до міркування та оперування на рівні абстракцій, його інтелектуальний розвиток формує запит на вирішення проблем і завдань, що спонукають до роздумів, де потрібно використовувати не лише лінгвістичну інформацію, а й знання з реального життя та застосовувати їх на практиці. Прогнозування того, як розвиватиметься сюжет, визначення кроків для вирішення проблеми, аналіз причин і наслідків подій, представлених у підручниках – це завдання, які кидають виклик здібностям підлітків до міркування і пов'язують їх з їхнім культурним середовищем.

Проведені відділом навчання анкетування вчителів та учнів засвідчують, що тематика, пропонується учням 7–9 класів, охоплює широкий спектр проблем та явищ і загалом корелює зі сферою інтересів підлітків, сприяє розширенню їх соціокультурних горизонтів. Однак, як зазначалося раніше, важливішою є не тематика, а проблематика, яка порушується у процесі оволодіння змістом теми (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004), а також стимулює учня до участі в комунікативній діяльності, висловлення власної думки та точки зору (Legutke, 2012) тощо.

Особливість іноземної мови полягає в тому, що в умовах наявності широкої тематики та проблематики створюються сприятливі умови для формування ідентичності підлітка. Психологи наполягають, що, маючи можливість дослідити різні аспекти оточуючого середовища, пропускаючи їх через власну свідомість та формуючи про них власне уявлення, учень має обов'язково висловитися щодо них. Як зазначають психологи, саме промовляння (так звані думки вголос) дають учням можливість краще усвідомити свої прагнення, мотиви та устремління. Запитання на кшталт «Who is the person who has had the most positive influence on your life and why?», «What would you do if ...?», «Why do you think so?» не лише запускають мовні та мовленнєві механізми, але й ініціюють більш глибокі процеси аналізу та самоаналізу (Fonseca-Mora, Fuentes, 2007). Відтак запитання є засобом стимулювання різних видів мислення на різних рівнях складності. Також вони є одним із механізмів формування навичок критичного мислення. Відповідаючи на них, учні аналізують й інтерпретують інформацію, будують гіпотези, відстоюють свою точку зору.

Характерно, що вік від 10 до 15 років розглядається як вік суспільно корисної діяльності та професійного самовизначення (Л. Виготський, Е. Еріксон, Д. Ельконін). Ця теза корелює з сучасною освітньою парадигмою, відповідно до якої навчання в старшій школі має стати профільним та мати чітку професійну спрямованість. Це означає, що упродовж навчання в гімназії, зокрема в 7–9 класі, мають бути створені такі умови, які допоможуть йому усвідомити власні таланти, здібності та нахили і, як наслідок, визначитися з майбутнім профілем, за яким він буде навчатися у



ліцеї. У зв'язку з цим зміст навчання іноземних мов доцільно насичувати професійно орієнтованою тематикою, доречною вбачається технологія CLIL (Пасічник, О.С., & Пасічник, О.О., 2023).

У підлітковому віці відбуваються суттєві трансформації в міжособистісних взаєминах учнів: якщо раніше переважний обсяг спілкування відбувався з дорослими, то в підлітковому віці їх витісняють ровесники, чия думка має більшу вагу, ніж настанови вчителя чи батьків. Прикметно, що сам підліток критично ставиться до оточення, однак болісно сприймає критику на власну адресу. Саме тому важливо формувати в молодого покоління вміння вислуховувати точку зору інших, робити конструктивні висновки. У свою чергу, сам підліток повинен уміти висловлювати свої зауваження в конструктивній та стриманій спосіб, уміти аргументувати власну точку зору, за потреби надати пораду (Fonseca-Mora, Fuentes, 2007). Хоча в основі окресленої проблеми лежать вікові психофізіологічні чинники, вона не вирішується сама собою. Натомість, часткове вирішення проблеми може бути знайдене у площині мовної освіти, яка має чітку орієнтацію на формування комунікативної компетентності учня та його умінь вибудовувати міжособистісний діалог. Предметна галузь «іноземна мова» у цьому випадку не є винятком. Спектр завдань, які стимулювали б учнів пояснювати, розпитувати вислуховувати та реагувати є доволі широким та описаний у науковій літературі з методики навчання іноземних мов. З одного боку, такими можуть бути ситуації міжкультурної іншомовної комунікативної взаємодії (Редько, 2021). Однак, ці завдання, попри їх важливу роль у формуванні іншомовних комунікативних умінь, не завжди створюють передумов для висловлення суб'єктивної позиції, оцінки, чи критичних зауважень. На переконання автора, важливу роль у реалізації цього аспекту належить взаємооцінюванню (peer-assessment), здійснювати яке дозволяють як рівень іншомовної підготовки учнів, так і їхні вікові психологічні характеристики. Взаємооцінювання як вид діяльності на уроці передбачає висловлення учнем власної думки про якість мовленнєвого продукту, підготовленого іншим учнем. Такий вид діяльності на уроці вирішує ряд дидактичних та психологічних проблем: з одного боку, учень навчається уважно слухати співрозмовника, помічати недоліки та переваги мовленнєвого продукту іншого учня, формулювати власну думку, добираючи відповідні мовні засоби, а також навчатиметься адекватно сприймати точку зору співрозмовника та реагувати на неї. Доволі ефективним взаємооцінювання є під час проєктної діяльності. Однак, для того, щоб таке оцінювання здійснювалося ефективно, необхідно, щоб учні могли спиратися на чітку систему критеріїв<sup>2</sup>. Створюючи умови для різних видів комунікації на уроці іноземної мови (участь в ситуаціях мовленнєвої міжкультурної взаємодії, взаємооцінювання) учні оволодівають нормами соціальної поведінки та моралі.

Усе вищесказане вказує на те, що особливості розвитку підлітка та моделі його соціалізації, спонукають до перегляду ролі вчителя, який поступово втрачає свою домінуючу роль у класі та в житті учня. Натомість, учні очікують, що вчитель володітиме змістом навчального предмета на належному рівні, зможе надати вичерпні пояснення щодо організації навчального процесу, а також надасть їм достатню автономію для роботи в класі (Erlam, Philp & Feick, 2021). Загалом психологи сходяться в думці, що постановка досяжних цілей, розвиток почуття приналежності, створення позитивної атмосфери в класі, пропонування цікавих завдань, які є не лише лінгвістично, але й особистісно значущими для учнів, з'ясування їхніх потреб і прийняття підлітків такими, якими вони є, – усе це може допомогти забезпечити успішне вивчення іноземної мови.

Загалом позитивна та доброзичлива атмосфера в класі сприяє формуванню самооцінки учнів. Як стверджують психологи, підлітки з адекватною самооцінкою мають широке коло інтересів, їх активність спрямована на різні види діяльності, а також на міжособистісні контакти, які помірковані й доцільні, спрямовані на пізнання інших і себе в процесі спілкування. Підлітки з низькою самооцінкою схильні до депресивних тенденцій. Особи з тенденцією до сильного за-

2) Більш детально про взаємооцінювання під час проєктної діяльності учнів подано у статті автора: Пасічник О. С. **Формування в учнів основної школи умінь аргументованого усного мовлення засобами проєктної діяльності**. Іноземні мови в школах України. 2020. № 4. С.15–18.

вищення самооцінки демонструють обмеженість у видах діяльності та більшу спрямованість на спілкування, причому малозмістовне. Отже, самооцінка є важливою частиною Я-концепції дитини та регулятором поведінки і діяльності, що безпосередньо впливає на процес подальшого самопізнання, самовиховання і в цілому розвитку особистості.

Поряд із суто природними процесами, що впливають на становлення особистості підлітка, важливу роль відіграють інформаційні технології, які встигли утвердитися як основоположні в конструванні сучасного суспільного устрою. Молодь традиційно має високий ступінь готовності до сприйняття всього інноваційного, а відтак уже інтегрована в нову дійсність, яка повністю змінила традиційні моделі спілкування, міжособистісних взаємин, способів здобуття інформації, а також систему цінностей та ставлень. Те, як інформаційне суспільство трансформувало психологію сучасного підлітка стало предметом ґрунтовних досліджень зарубіжних психологів (Combi, Chloe, 2015), які вказують на появу нових психологічних та поведінкових характеристик сучасного підлітка. Зокрема це такі:

- залежність від соцмереж як основної платформи обміну інформацією та думками;
- важливість особистої причетності до груп у соцмережах;
- інформація, отримана через допис у Facebook, Instagram чи Twitter має більшу цінність, ніж прочитаний текст з підручника або іншої книжки;
- бажання виконувати дії, результатами яких можна поділитися з підписниками в соцмережах;
- сприйняття більшості інформації у візуальній формі, яка притаманна сучасному інтернету, призвело до схильності мислити образами;
- ігнорування великих за обсягом текстів, швидка втома від розлогих повідомлень, пояснень та лекцій; як наслідок – кліповість мислення;
- одне з ключових умінь сучасного підлітка – здатність оперативно знаходити потрібну інформацію в інтернеті;
- здатність швидко «фільтрувати» значні обсяги інформації, одночасно листуватися з багатьма людьми й оперативно реагувати на нові повідомлення;
- залежність від оцінювання в інтернеті; переживання від низької самооцінки;
- наслідком обмеженого живого спілкування у підлітків фіксується слабкий розвиток емпатії, несформованість умінь розпізнавати міміку і жести, збіднена емоційна сфера (їхні почуття – смайли і статуси);
- намагання самореалізуватися тут і зараз – щоб стати кимось, вони не готові чекати, доки виростуть;
- відкритість до нових знань, людей і видів діяльності, готовність співчувати й шукати компроміси;
- більшість речей сприймають через призму практичності та їх функціонального призначення – чим нижча практичність конкретного матеріалу, тим менша зацікавленість у роботі з ним;
- несприйняття примусу – слово треба знижує їхню активність.
- така багатозадачність сприяє послабленню пам'яті, проблемам із концентрацією уваги; як наслідок, для ефективної роботи вони потребують більше алгоритмізованих завдань із покроковою інструкцією; будь-яке завдання краще деталізувати;

Елементи нової інформаційної культури вже частково використовуються в навчальному процесі. Однак, це радше стосується діалогу між вчителями та учнями, який відбувається через створення відповідних шкільних груп та чатів у соціальних мережах. Маємо зазначити, що тривала пандемія COVID-19, а згодом війна змусила перелаштувати навчальний процес та здійснювати його в онлайн-режимі. Проте такий перехід мав доволі стихійний характер і аж ніяк не був спланованою акцією. Хоча учні відносно швидко адаптувалися до нового режиму навчання, для вчителів цей перехід став справжнім викликом, оскільки довелося освоювати нові технології, наповнювати їх навчальним матеріалом, забезпечувати його інтерактивність тощо.

Вітчизняні вчителі іноземних мов діляться важливими спостереженнями щодо наслідків учнівської залежності від екранних медіа. Так, на їх переконання, школярі дедалі менше сприймають тверді носії інформації – нерідко вони відмовляються від підручника, натомість обираючи електронні версії, або обмежуються фотографуванням окремих сторінок навчальної книги. Проте, навіть електронні підручники, в яких відсутні посилання та відеоматеріали, вважаються нудними. Як бачимо, на часі переосмислення ролі шкільного підручника, який, вочевидь, має повністю змінитися таким чином, щоб відповідати запитам сучасного учня, вимогам інформаційної епохи (інтерактивність, анімованість) та водночас зберегти свою дидактичну сутність.

Однак, ще більшим викликом є оновлення змістової складової навчального процесу (тем, текстів та їх проблематики), а також способів діяльності, які мають бути сформовані в сучасного учня. Інформація стає головною цінністю і вона не існує в чистому вигляді, а її точність нерідко потребує перевірки. Відтак, в інформаційному суспільстві діяльність людини залежить від її умінь ефективно використовувати електронні інформаційні ресурси, вмінні здобувати та обробляти значні обсяги інформації. Однак очевидна проблема полягає в тому, що на жодному з рівнів системи шкільної освіти не передбачається формування навичок критичного аналізу інформації, хоча формування таких якостей має бути невід’ємною складовою формування учасників інформаційного суспільства.

Також учителі відмічають своєрідні наслідки впливу інформаційних технологій на моделі навчальної діяльності учнів, а також на рівень сформованості їх умінь у різних видах мовленнєвої діяльності. Так, за твердженням педагогів, підлітки неохоче ведуть словники, нерідко такий спосіб діяльності, як виписування незнайомих слів взагалі не практикується та всіляко уникається. Виконання письмових завдань також перемістилося в гаджети – учневі набагато легше набрати текст на комп’ютері чи телефоні, аніж писати його в зошиті. Цікавий феномен спостерігається з аудіюванням: учні відносно легко сприймають інформацію на слух та можуть доволі точно переказати зміст почутого. Водночас, вони допускаються більшої кількості помилок, даючи відповіді на запитання до того ж самого прослуханого тексту. Такі розбіжності (між правильністю переказу та помилками у відповідях на запитання) вчителі схильні асоціювати з неувважністю в сприйнятті друкованого тексту.

Окрім безпосередніх спостережень за змінами в психології та поведінці підлітків, доволі цінними джерелом інформації є педагогічні дослідження, які зорієнтовані на перевірку якості навчальних досягнень учнів, а також рівня їх готовності до участі в різних життєвих ситуаціях. Одним із таких є дослідження, які проводяться під егідою PISA. Їх цінність для нас полягає в тому, що дослідження PISA зорієнтовані на оцінювання компетентностей та здібностей учнів у віці 15 років. Вибір цієї вікової категорії дослідниками зумовлений тим, що це період, коли учень перебуває фактично на завершальному етапі обов’язкового шкільного навчання, а відтак в нього має бути сформований набір тих базових уявлень та компетентостей, які необхідні для життя в сучасному світі.

Характерно, що дослідження PISA зорієнтовані не на перевірку якості набутих фактичних знань, а на те, як підліток може екстраполювати їх на реальні ситуації та скористатися ними для вирішення життєвих проблем. При цьому проєкт PISA не керується усталеними шаблонами тестування та перевірки, а намагається відшукати нові виміри в канві компетентностей, обґрунтувати їх роль і місце та визначити рівень їх сформованості в учнів. Так, у 2018 р. в рамках проєкту PISA було проведено аналіз глобальних компетентностей учнів. Зокрема оцінювали такі здатності, як:

- 1) розуміти та аналізувати виклики глобального світу;
- 2) цікавитися цінностями та світоглядом інших людей і приймати інші погляди;
- 3) долучатися до відкритої та ефективної взаємодії між культурами;
- 4) вживати заходів для колективного добробуту та сталого розвитку (PISA, 2018).

Як видно з переліку питань, усі вони стосувалися готовності учнів до міжкультурної взаємодії – однієї з якостей, формування якої, відповідно до положень навчальної програми, покладене

на предметну галузь «іноземні мови». Прикро визнати, однак отримані результати засвідчують, що українські учні демонструють значно нижчий, ніж у середньому у країнах ОЕСР<sup>3</sup>, рівень усвідомлення міжкультурного спілкування (нижчий він лише в Словацькій республіці). При цьому учні спеціалізованих шкіл мають суттєво вищий рівень індексу, порівняно з учнями інших типів закладів освіти та тих, хто мешкає в сільській місцевості. Характерно, що дівчата перевершують хлопців у всіх аспектах, що стосуються міжкультурного спілкування, незалежно від типу місцевості чи типу закладу освіти.

Індекс усвідомлення міжкультурного спілкування є важливим параметром, оскільки він корелює з такими параметрами, як поваги до людей з інших культур, обізнаність щодо глобальних проблем та готовність їх вирішувати. Окрім того, існує позитивний зв'язок між усвідомленням особливостей міжкультурного спілкування та іншими якостями, необхідними для життя в глобалізованому світі.

Низький рівень усвідомлення міжкультурного спілкування, який продемонстрували українські підлітки засвідчує, що в сфері формування міжкультурної компетентності існують суттєві недоліки, які можуть бути усунені завдяки систематичній роботі щодо створення відповідних дидактичних матеріалів, які сприятимуть формуванню в учнів міжкультурної свідомості, побудові такого процесу навчання та навчального середовища, які моделюватимуть участь учнів у ситуаціях міжкультурної взаємодії. При цьому акцент має робитися не лише на ситуаціях побутового характеру, але й стосуватися більш складних проблем ціннісного характеру.

Варто зазначити, що цінність досліджень PISA визначається не лише отриманими результатами, які можуть бути екстрапольовані на відповідні предметні галузі та слугують для педагогів орієнтиром для прийняття рішень. Не менш важливим є спосіб постановки самих питань. Для порівняння: у циклі досліджень 2012 року предметом дослідження стало «Креативне вирішення проблем», у циклі 2015 р. – «Спільне вирішення завдань», а в циклі 2018 р. – «Глобальна компетентність» (проявом якої була згадана нами готовність до міжкультурної взаємодії). У 2021 р. основний напрям досліджень PISA стосувався проблеми креативності, зокрема механізмів її виявлення та пошуку шляхів її формування. З одного боку, порушена проблематика, є реакцією на виклики часу, а з іншого – фактично диктує порядок денний та визначає пріоритетні напрями наукових досліджень.

Згідно з Державним стандартом базової середньої освіти, сучасна школа покликана забезпечити різнобічний розвиток особистості учня, який здатен діяти творчо, мислити креативно та продукувати нові ідеї (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020). Однак, артикулювавши це завдання, у його реалізації досі залишається багато «білих плям», зокрема через відсутність єдиного розуміння того, що собою уявляє «креативність» та які шляхи її досягнення. У контексті сказаного доцільно звернутися до таксономії Блума (Bloom, 1984), яка уявляє собою ієрархію цілей навчання в залежності від мисленневих процесів особи (знання, розуміння, застосування, аналіз, оцінка). Розроблена групою психологів у 1950-х рр., вона була переглянута та переосмислена групою когнітивних психологів, педагогів та науковців на початку 2000-х рр. (Anderson, 2001). Прикметно, що після цього доопрацювання таксономія була доповнена ще одним індикатором – креативністю. Як зазначають дослідники, потенціал мислити креативно певною мірою притаманний кожній особі (PISA, 2022). Залучення учнів до креативної діяльності веде до підвищення рівня сформованості низки інших індивідуальних здібностей, зокрема метакогнітивних умінь, умінь міжособистісної взаємодії, умінь розв'язувати проблеми, а також сприяти розвитку ідентичності, підвищенню навчальних досягнень, соціальній активності (PISA, 2022).

Нами була здійснена адаптація таксономії Блума до потреб предметної галузі «іноземні мови», а її результати презентовані в таблиці 1.

3) Нині ОЕСР об'єднує 35 країн: Австралія, Австрія, Бельгія, Великобританія, Греція, Данія, Естонія, Ізраїль, Іспанія, Ісландія, Ірландія, Італія, Канада, Корея, Латвія, Люксембург, Мексика, Німеччина, Норвегія, Нова Зеландія, Нідерланди, Польща, Португалія, Словаччина, Словенія, США, Туреччина, Угорщина, Фінляндія, Франція, Чехія, Чилі, Швейцарія, Швеція, Японія.

Таблиця 1

	Навчальна мета	Результат навчання
Низький рівень	Знання (запам'ятовування)	Запам'ятовування та уміння відтворити зміст навчальної інформації, зокрема слів, фраз і сталих виразів, а також фактичної інформації, зокрема соціокультурного характеру.
	Розуміння	Уміння передати певну інформацію своїми словами або в іншій формі (наприклад, пояснити, що зображено на графіку, таблиці, ілюстрації, дати пояснення слова або виразу).
	Застосування	Уміння застосовувати в нових ситуаціях знання, а також моделі комунікативної поведінки, набуті в процесі навчання; уміння виконувати завдання відповідно до вивчених правил; уміння використовувати стратегії навчальної діяльності
Високий рівень	Аналіз	Уміння працювати з масивом навчального матеріалу щодо його структурування та поділу на окремі складові; уміння порівнювати їх між собою, встановлювати взаємозв'язки та взаємозалежності; класифікувати та усвідомлювати структуру цієї класифікації та її ієрархію; виявляти помилки в логіці міркувань (якщо такі є); використовувати виокремлені фрагменти в нових ситуаціях комунікативної взаємодії.
	Оцінювання	Уміння робити кількісні або якісні оцінки, відштовхуючись від критеріїв чи стандартів, прийнятих у рідній та чужій культурі або відповідно до системи загальнолюдських цінностей; уміння формулювати власні ціннісні судження, мотивувати та аргументувати їх; спиратись на систему ціннісних орієнтацій у процесі прийняття рішень, надання рекомендацій тощо (Пасічник, О.С., & Пасічник, О.О., 2019). Також цей рівень передбачає уміння оцінювати роботу своїх однокурсників peer-assessment (Пасічник О.С., 2020).
	Створення (креативність)	Уміння продукувати власне та оригінальне на основі отриманих знань, сформованих умінь і навичок, а також проаналізованої інформації.

Як бачимо, усі операції умовно діляться на дві категорії: мисленнєві операції вищого (higher-order thinking skills) та нижчого порядку. Практика засвідчує, що вмотивовані учні відносно легко запам'ятовують іншомовні слова і вирази, виконують завдання підстановчого та описового характеру, а також без труднощів моделюють ситуації комунікативної взаємодії, оскільки ці дії стосуються мислення нижчого порядку. Однак мисленнєві процеси вищого порядку, такі як узагальнення та оцінювання, можуть становити складність. Не менш складним є креативне мислення. Причому ця складність значною мірою зумовлюється відсутністю чіткого розуміння, що вважати креативністю, а, як наслідок, відсутністю критеріїв її оцінювання.

В узагальнених термінах креативність передбачає незалежну поведінку, а також здатність особи генерувати нові ідеї та створювати речі, які характеризуються неповторністю, індивідуальністю, новизною. Існують діаметрально протилежні погляди на розвиток креативності: від переконання, що креативні здібності людини розвиваються та вдосконалюються з віком до упевненості, що під впливом жорстких рамок, які насаджуються школою та суспільством, людина поступово втрачає свої креативні здібності, навчаючись діяти за прийнятими шаблонами та правилами. Водночас є й третя точка зору, яка обстоює коливальну природу розвитку креативності. Так, П. Торренс (Torrance, 1968) експериментальним шляхом довів, що піки в розвитку креативності припадають на дошкільний вік (5 років), молодший шкільний вік, підлітковий і старший шкільний вік (9, 13, 17 років). Тобто, приблизно кожні чотири роки можна спостерігати активізацію розвитку креативності. Як засвідчують психологи, у підлітковому віці багато складових психіки особистості перебувають у стадії активного формування. Зокрема пізнавальна активність, поява нових мотивів навчання, розвиток логічного мислення (стадія формальних операцій, за

Ж. Піаже). Характерно, що відповідно до сфери особистих інтересів учнів у період підліткового та юнацького віку (13–20 років) на основі «загальної» креативності формується спеціалізована креативність, під якою розуміють здатність до творчості, пов'язаної зі специфічною сферою діяльності людини (Ярушина, 2011).

Можемо припустити, що в сукупності усе це є базою для розвитку креативності. Однак, лише психологічних передумов для розвитку особистості учня недостатньо. Для досягнення позитивних результатів сама школа має вийти за межі традиційних та стандартизованих завдань і тестів, які зорієнтовані на тренування та перевірку мисленнєвих процесів нижчого порядку (відповідно до таксономії Блума). Натомість, необхідно забезпечити збалансований підхід, який також враховуватиме потребу у формуванні в учнів мислення вищого порядку, тобто такий стиль мисленнєвої діяльності, який дасть учню змогу аналізувати інформацію, робити логічні висновки, вибудовувати докази, критично оцінювати факти, обґрунтовувати власну позицію або ж презентувати результати виконаних досліджень.

Як зазначають дослідники, важливим механізмом для формування таких умінь є правильне формулювання навчальних завдань, а також окремих питань. Виконуючи завдання та даючи відповіді на питання, учні інтерпретують інформацію, аналізують ідеї, будують гіпотези, відстоюють власну точку зору. Запитання є засобом стимулювання різних видів мислення на різних рівнях складності таксономії Блума. Інтенсивне та доречне використання формулювань високого рівня – на аналіз, синтез, оцінку – дозволить вчителю ефективно розвивати критичне мислення учнів. Відповідно, вчитель повинен уміти формулювати такі запитання, особливо, якщо вони з тих чи інших причин не були включені в зміст навчального підручника. З метою надати вчителям іноземних мов орієнтир для роботи з такими питаннями нами було інтерпретовано результати роботи дослідників із таксономією Блума та окреслено терміни для формулювання пізнавальних завдань, які забезпечують досягнення навчальних результатів різного рівня (Табл. 2).

Таблиця 2

	Навчальна мета	Ключові слова та формулювання для постановки навчальних завдань
Низький рівень	Знання (запам'ятовування)	Переказати зміст прочитаного ... ; Відтворити по пам'яті в ролях... ; Назвати ... ; Позначити ...
	Розуміння	Перефразувати ... ; Пояснити причини ... ; Спрогнозувати розвиток сюжету ... ; Навести аргументи ... ; Навести приклад ...
	Застосування	Змодельовати ситуацію комунікативної взаємодії ... ; Підготувати проект на запропоновану тему ... ; Написати власне повідомлення/лист/резюме ... ; Спланувати ... ; Провести опитування ... ;
Високий рівень	Аналіз	Порівняти ... в рідній та іноземній культурі; Пояснити зв'язок між ... і між ... ; Провести власне дослідження (опитування) та повідомити його результати;
	Оцінка	Дати власну оцінку подіям та явищам ... ; Пояснити, що було правильно/неправильно... ; Оцінити вплив подій і явищ на розвиток ситуації ... ; Обґрунтувати власну позицію (думку); Оцінити, як ситуація розвиватиметься в подальшому (відповідно до прийнятих моделей поведінки); Переконати... ; Дати рекомендацію ... ; Підтримати ... ; Спростувати ... ; Оцінити виступ однокласника (peer-assesment) ... ;
	Створення (креативність)	Підготувати власний виступ/письмовий твір/проект (який передбачає формулювання власної думки, наприклад, for/against essay) ... ; Підготувати сценарій...

Пропонована Блумом таксономія являє структуру, яка побудована як відкрита система, де кожен наступний рівень, поєднуючись із попереднім, одночасно виявляє ті аспекти теми, які були недостатньо розкриті в процесі навчання. У свою чергу, наведені в таблиці 2 формулюван-

ня уявляють собою інструментарій, який має потенціал «програмувати» мисленнєву діяльність учнів на кожному рівні пізнавальної діяльності. Тож дидактична система може збільшувати свій потенціал, а завдання учителя полягає в тому, щоб спрямувати учня вверх таксономії до пошуку більш складних та нестандартних підходів вирішення проблем. Урахування таксономії Блума є особливо важливим у період навчання в 7–9 класах, коли відбувається формування тих психічних новоутворень, які визначають особистість, її світоглядні та ціннісні установки, мотивацію, подальші плани та прагнення.

**Висновки.** Як засвідчив проведений аналіз, проблема особливостей становлення особистості підлітка досі перебуває у сфері уваги психологів. Більш того, попри накопичені упродовж ХХ століття знання в окресленій галузі, до її вивчення, а також споріднених із нею дидактико-методичних проблем, долучається дедалі більше дослідників та інституцій (зокрема ОЕСР, PISA). Пріоритетним завданням більшості сучасних наукових пошуків є виявлення способів ефективного урахування вікових особливостей учнів, сфер їх інтересу та особливостей когнітивного розвитку з метою забезпечити компетентнісну сутність змісту сучасної освіти.

Емпіричним шляхом було підтверджено, що попри суттєві психофізіологічні трансформації у підлітків зберігаються здібності до оволодіння формальними аспектами іншої мови (лексика та граматики). Вважаємо, що для забезпечення належної ефективності навчального процесу іншомовної підготовки, необхідною умовою залишається моделювання середовища, в якому учні мають змогу постійно сприймати мову, що вивчається. Дотримання цієї умови витікає з аксіоми про те, що мовленнєвий продукції (output) передують сприйняття (input) мови. Важливими складниками такого середовища є мовлення вчителя, аудіо та відео записи, а також друкований текст. Разом вони сприятимуть формуванню у свідомості учня не лише формальних, але й стилістично прийнятних моделей мовленнєвої поведінки, розширенню їх словника та рецептивних здібностей.

Змістове наповнення іншомовного середовища визначається програмовою тематикою, а рівень складності та проблемності – віковими особливостями учнів та їх пізнавальними запитам. Оскільки підлітковий вік розглядається психологами, як основний для вирішення завдань особистісного самовизначення, у тому числі й професійного, доцільно насичувати процес навчання матеріалами, які розширюватимуть «знаннєву базу» учнів про навколишній світ та одночасно сприятимуть формуванню їх професійних орієнтацій, що особливо актуально в умовах переходу України до профільного навчання в ліцєях. Доволі ефективною для вирішення цих завдань вбачається технологія CLIL.

Завдяки перебудові мотиваційної сфери учнів, формуванню їх світоглядних орієнтирів і бажанню брати участь у дебатах окреслюється потреба створювати дидактичні матеріали та завдання, зміст яких максимально враховуватиме пізнавальні потреби учнів та спонукатиме їх до формування власних аргументованих оцінних суджень засобами іноземної мови як в усній, так і письмовій формі.

Організація навчального процесу передбачає опору на впорядковану систему цілей. Це сприятиме визначенню пріоритетних завдань і видів діяльності учнів, розробленню шкали оцінювання їхніх навчальних досягнень. Одним із ефективних інструментів, який дасть авторам підручників і вчителям змогу ефективно проектувати зміст та процес навчання, є таксономія Блума. Спираючись на особливості протікання мисленнєвих процесів, вона дозволяє забезпечити плавний та логічний перехід від отримання готових знань до продукування власних міркувань, здатності до критичного осмислення та оцінювання інформації, а також до застосування отриманих знань у міжкультурному діалозі.

З огляду на низький рівень готовності українських школярів до міжкультурної взаємодії (що було зафіксовано в дослідженнях PISA), перспективу подальших досліджень убачаємо в розробці такої системи ситуативних комунікативних завдань, які враховували б міжкультурний компонент та розвивали б «міжкультурну чутливість» учнів.

Інтеграція сучасної молоді в світ інформаційних технологій спонукає до перегляду ролі традиційного підручника, доповнення його змісту онлайн-ресурсами, а також окреслює потребу у

формуванні особливого виду компетентностей, зокрема умінь працювати з інтернет-ресурсами та критично аналізувати інформаційні потоки.

### Використані джерела

- Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020
- Закон України «Про освіту». (2006). Освіта в Україні. Нормативна база (2-е вид.). Київ: КНТ.
- Пасічник, О. С. (2020). Формування в учнів основної школи умінь аргументованого усного мовлення засобами проєктної діяльності. *Іноземні мови в школах України*, 4, 15–18.
- Пасічник, О. (2020). Вікові особливості учнів 5–6-х класів та їх вплив на добір змісту навчання іноземних мов. *Проблеми сучасного підручника*, (25), 88–102. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-25-88-102>
- Пасічник, О.С. & Пасічник, О.О. (2023). Технологія CLIL як засіб поглиблення компетентнісної спрямованості змісту навчання іноземних мов: зарубіжний досвід та вітчизняні реалії. *Проблеми сучасного підручника*, (30), 134–148. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-134-148>
- Пасічник, О.С. & Пасічник, О.О. (2019). Дидактичне обґрунтування емоційно-ціннісного компонента змісту навчання іноземних мов. *Український Педагогічний журнал*, (1), 45–56. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-1-45-56>.
- Редько, В. Г. (2020). Дидактична сутність освітнього іншомовного комунікативного середовища як засобу компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. *Український Педагогічний журнал*, (4), 109–117.
- Редько, В. Г. (2021). Дидактичне моделювання мовленнєвих ситуацій як засобів компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*, (1), 30–42.
- Ярушина, Т.А. (2011). Вікові та статеві особливості креативності у підлітковому віці. *Вісник дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, 2 (2), 160–165.
- PISA-2021: рамковий документ щодо оцінювання креативного мислення. Київ : Український центр оцінювання якості освіти (2022).
- Anderson L. W. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. New York: Longman.
- Arnett, Jeffrey Jensen. (1999). Adolescent Storm and Stress, Reconsidered. *American Psychologist*. 54 (5): 317–26. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.5.317>
- Bloom, B. S. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals.* – New York: Longman, 1984.
- Carol R. Ember, Emily Pitek, & Erik J. Ringen. (2017). “Adolescence” in C. R. Ember, ed. *Explaining Human Culture*. Human Relations Area Files. <http://hraf.yale.edu/ehc/summaries/adolescence>
- Combi, C. (2015). *Generation Z: Their Voices, Their Lives*. Penguin Random House.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. London: Longman Pearson.
- Duchesne, S., and McMaugh, A. (2016). *Educational Psychology for Learning and Teaching*, 5th ed. Melbourne, Australia: Cengage Learning.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd Ed.). New York: Norton.
- Erlam, R., Philp, J., & Feick, D. (2021). *Teaching Languages to Adolescent Learners: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108869812
- Fonseca-Mora, Carmen & Fuentes, Carmen. (2007). Fostering teenagers’ willingness to learn a foreign language January. in book: *Self-esteem and foreign language learning* (pp.128-143) Publisher: New Castle: Cambridge Scholars Publishing Editors: Fernando Rubio.
- Fredericks, J., Blumenfeld, P., and Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (Vols. I & II). New York: D. Appleton & Co.
- Keating, D. P. (1990). Adolescent thinking. In S. S. Feldman & G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



- Legutke, M. (2012). Teaching teenagers. In A. Burns and J. Richards, eds., *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McDevitt, T. M., & Ormond, J. E. (2013). *Child Development and Education*, 5th ed., Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton University Press.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. New York: International Universities Press.
- PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>
- Thompson P. M., Jay Giedd, et al (2000). «Growth Patterns in the Developing Brain Detected by Using Continuum Mechanical Tensor Maps», *Nature*, March 9, 190–193.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Torrance, E. P. (1968). Creativity and Its Educational Implications for the Gifted. *Gifted Child Quarterly*, 12(2), 67–78. <https://doi.org/10.1177/001698626801200201>

### References

- Derzhavny`j standart bazovoyi seredn`oyi osvity`. (2020). Postanova KМУ N 898 vid 30.09.2020. (in Ukrainian).
- Zakon Ukrainy`n` «Pro osvitu». (2006). *Osvita v Ukraini. Normaty`vna baza (2-e vy`d.)*. Ky`yiv: KNT. (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`n`*, 4, 15–18. (in Ukrainian).
- Pasichny`k, O. (2020). Vikovi osobly`vosti uchniv 5–6-x klasiv ta yix vply`v na dobir zmistu navchannya inozemny`x mov. *Problemy` suchasnogo pidruchny`ka*, (25), 88–102. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-25-88-102> (in Ukrainian).
- Pasichny`k, O.S. & Pasichny`k, O.O. (2023). *Texnologiya CLIL yak zasib pogly`blennya kompetentnisnoyi spryamovanosti zmistu navchannya inozemny`x mov: zarubizhny`j dosvid ta vitchy`znyani realiyi. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka*, (30), 134–148. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-134-148> (in Ukrainian).
- Pasichny`k, O.S. & Pasichny`k, O.O. (2019). Dy`dakty`chne obg`runtuvannya emocijno-cinnisnogo komponenta zmistu navchannya inozemny`x mov. *Ukrayins`ky`j Pedagogichny`j zhurnal*, (1), 45–56. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-1-45-56>. (in Ukrainian).
- Red`ko, V. G. (2020). Dy`dakty`chna sutnist` osvith`ogo inshomovnoho komunikaty`vnogo seredovy`shha yak zasobu kompetentnisno oriyentovanogo navchannya inozemny`x mov u zakladax zagal`noyi seredn`oyi osvity`. *Ukrayins`ky`j Pedagogichny`j zhurnal*, (4), 109–117. (in Ukrainian).
- Red`ko, V. G. (2021). Dy`dakty`chne modelyuvannya movlennyevy`x sy`tuacij yak zasobiv kompetentnisno oriyentovanogo navchannya inozemny`x mov u zakladax zagal`noyi seredn`oyi osvity`. *Ukrayins`ky`j pedagogichny`j zhurnal*, (1), 30–42. (in Ukrainian).
- Yarushy`na, T.A. (2011). Vikovi ta statevi osobly`vosti kreaty`vnosti u pidlitkovomu vici. *Visny`k dniproetrovs`kogo universy`tetu imeni Al`freda Nobelya. Seriya «Pedagogika i psy`xologiya»*, 2 (2), 160–165. (in Ukrainian).
- PISA-2021: ramkovy`j dokument shhodo ocinyuvannya kreaty`vnogo my`slennya. Ky`yiv : Ukrayins`ky`j centr ocinyuvannya yakosti osvity` (2022). (in Ukrainian).
- Anderson L. W. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. New York: Longman. (in English).
- Arnett, Jeffrey Jensen. (1999). Adolescent Storm and Stress, Reconsidered. *American Psychologist*. 54 (5): 317–26. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.5.317> (in English).
- Bloom, B. S. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. – New York: Longman, 1984. (in English).
- Carol R. Ember, Emily Pitek, & Erik J. Ringen. (2017). “Adolescence” in C. R. Ember, ed. *Explaining Human Culture*. Human Relations Area Files. <http://hraf.yale.edu/ehc/summaries/adolescence>. (in English).
- Combi, C. (2015). *Generation Z: Their Voices, Their Lives*. Penguin Random House. (in English).
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. London: Longman Pearson. (in English).
- Duchesne, S., and McMaugh, A. (2016). *Educational Psychology for Learning and Teaching*, 5th ed. Melbourne, Australia: Cengage Learning. (in English).

- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd Ed.). New York: Norton. (in English).
- Erlam, R., Philp, J., & Feick, D. (2021). *Teaching Languages to Adolescent Learners: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108869812 (in English).
- Fonseca-Mora, Carmen & Fuentes, Carmen. (2007). Fostering teenagers' willingness to learn a foreign language January. in book: *Self-esteem and foreign language learning* (pp.128-143) Publisher: New Castle: Cambridge Scholars Publishing Editors: Fernando Rubio. (in English).
- Fredericks, J., Blumenfeld, P., and Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. (in English).
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (Vols. I & II). New York: D. Appleton & Co. (in English).
- Keating, D. P. (1990). Adolescent thinking. In S. S. Feldman & G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (in English).
- Legutke, M. (2012). Teaching teenagers. In A. Burns and J. Richards, eds., *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. (in English).
- McDevitt, T. M., & Ormond, J. E. (2013). *Child Development and Education*, 5th ed., Upper Saddle River, NJ: Pearson. (in English).
- Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton University Press. (in English).
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. New York: International Universities Press. (in English).
- PISA 2018 Results (Volume VI): *Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en> (in English).
- Thompson P. M., Jay Giedd, et al (2000). «Growth Patterns in the Developing Brain Detected by Using Continuum Mechanical Tensor Maps», *Nature*, March 9, 190–193. (in English).
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc. (in English).
- Torrance, E. P. (1968). Creativity and Its Educational Implications for the Gifted. *Gifted Child Quarterly*, 12(2), 67–78. <https://doi.org/10.1177/001698626801200201> (in English).

**Oleksandr Pasichnyk**, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Senior Research Fellow at the Dept. of Foreign Language Teaching, National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

**Research interests:** didactic and methodological principles of constructing the content of foreign language teaching for general secondary education institutions and its reflection in the educational literature; principles of development of test materials for checking the quality of students' academic achievements in foreign languages; features of cognitive activity of students in a foreign language lesson; integrated foreign language learning (clil); history of development of methods of teaching foreign languages; selection of the content of foreign language teaching for higher education institutions.

## RECONSIDERING AGE FEATURES OF 7-9 GRADE STUDENTS AND THEIR IMPACT ON FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION.

**Abstract.** Based on available empirical data the author analyzes psychological features of adolescents (7-9 grades) and their cognitive capabilities to acquire foreign language at school. Adolescence exists as a social construct – a stage of life between childhood and adulthood and is recognized as a distinct stage of development in most modern societies. This period is deemed as an intense and challenging time of risk, change, cognitive transformation and social development, leading to new roles and responsibilities.

Despite having accumulated abundant knowledge about adolescents' capabilities throughout the 20th century, researchers still continue their pursuits in order to interpret and extrapolate their findings on educational sphere. Moreover, research has upgraded to the institutional level as more organizations (e.g. OECD, PISA) are elaborating new research goals and strategies to verify their theories regarding adolescents' capabilities in order to foster further integration of competence-oriented approach in the existing educational system.

Recent findings clearly prove that adolescents are still capable of mastering formal aspects of a new language (i.e. grammar and lexis). Nevertheless, teens' interests and aspirations extend far beyond these formal linguistic aspects and are connected with debates, discussions and opportunities to express own opinion. In this respect it is necessary to provide them with texts and tasks that will be able to provoke their critical thinking and boost their communicative activity. In order to achieve this goal it is advisable to use Bloom's taxonomy – a six-level instrument that follows patterns of cognitive processes and aids educators in fostering development of teens' higher-order cognitive skills (i.e. ability to analyze, assess and create) while using a foreign language. Peer-assessment is regarded as a vital tool in establishing interpersonal contacts and shaping such qualities as self-esteem and mutual respect, ability to motivate own opinion and accept an alternative perspective. Due to the fact that 7-9 grades is the period of transition to professional training in high school, CLIL technology is regarded as essential for both expanding students' horizons and familiarizing with new professionally-oriented spheres. High dependence of modern adolescents on the Internet and social media requires educators to update traditional approach to delivering didactic materials to students with interactive technologies.

**Keywords:** adolescents, age features, foreign language acquisition, intercultural awareness, Bloom taxonomy, creativity, information technology impact.



**Алла Негуляєва** – аспірантка кафедри німецької мови і літератури з методикою викладання, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, Україна.

**Коло наукових інтересів:** методика навчання англійської мови, формування ключових компетентностей, математична компетентність у навчанні англійської мови.

✉ [a.o.neguliaeva@gmail.com](mailto:a.o.neguliaeva@gmail.com)

id <https://orcid.org/0000-0002-2094-7918>

УДК [373.5.016:811.111]:[37.015.3:51]

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-131-136>

## ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК КЛЮЧОВОЇ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

**Анотація.** Статтю присвячено проблемі формування математичної компетентності як ключової в навчанні предметів мовно-літературної галузі в закладах загальної середньої освіти. Обґрунтовано психологічні аспекти означеної компетентності, під якою розуміємо інтегровану якість особистості, компетенції, уміння, навички, здатності; за структурою має чотири компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-комунікативний, оціночно-рефлексивний. Встановлено необхідність визначення мотивації як активувальної категорії навчально-пізнавальної діяльності учнів і учениць у процесі оволодіння англійської мови; опанування означеною компетентністю поруч із предметною. Розглянуто чинники, що впливають на мотивацію й утворюють систему цінностей здобувачів і здобувачок освіти: прагнення до інтеграції, лінгвістична впевненість, соціальна орієнтація, особистісна самореалізація. Визначено взаємозв'язок між логічним, абстрактним і математичним мисленням, важливість урахування означених видів діяльності як передумову формування математичної компетентності, ефективного англійськомовного комунікування. З'ясовано важливість здатності до рефлексії, оцінки власної пізнавальної та комунікативної діяльності під час навчання мови. Акцентовано на видах пам'яті, уваги під час формування досліджуваної компетентності на уроках англійської мови. Окреслено необхідність використання математичної мови в процесі навчання мови, під час англійськомовної комунікації. Виявлено перспективи подальших наукових розвідок, які убачаємо в розробленні методики формування математичної компетентності в навчанні англійської мови, підґрунтям якої є означені психологічні чинники, попередньо досліджені лінгвістичні й лінгводидактичні засади.

**Ключові слова:** навчання англійської мови; математична компетентність як ключова; психологічний аспект формування математичної компетентності; математична компетентність у навчанні англійської мови.

**Постановка проблеми.** Одним зі стрижневих напрямів сучасної освіти України є орієнтація на розвиток особистості та формування в неї ключових компетентностей, передбачених чинним законодавством України (Про освіту, 2017; Про деякі питання державних стандартів повної

загальної середньої освіти, 2020). Малодослідженою в навчанні предметів мовно-літературної галузі є математична компетентність, що, своєю чергою, порушує низку актуальних питань і зумовлює необхідність обґрунтування психологічних чинників формування означеної компетентності як ключової в навчанні англійської мови.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженню психологічних аспектів, що впливають на навчальну діяльність, присвячені праці багатьох сучасних науковців. Проблему мотивації з'ясували З. Дьорнєй, Г. Костюк, С. Максименко, Р. Руєда, К. Чен та ін. Науковці підтримують позицію, що саме мотивація має вагомий вплив на успішність навчання іноземної мови, виокремлюють фактори впливу: інтегрованість; культурний інтерес; значущість громади, мова якої вивчається; відношення до носіїв мови що вивчається; інструментальність; лінгвістична впевненість; оточення. Когнітивні особливості (логічне, абстрактне мислення, пам'ять, увага, рефлексія) розглядали дослідники (М. Варій, П. Де Веер, Д. Дьорнер, Р. Рао, С. Селман, Е. Тульвінг та ін.).

**Мета статті** – обґрунтування психологічних чинників, покладених в основу формування математичної компетентності як ключової у процесі навчання англійської мови. Відповідно до мети виокремлено завдання: схарактеризувати мотиваційний аспект формування математичної компетентності в навчанні англійської мови; визначити особливості мислення, пам'яті, уваги та рефлексії; дослідити мовлення як провідну діяльність у навчанні англійської мови в закладах загальної середньої освіти.

**Методи дослідження.** Задля обґрунтування теми дослідження послуговуємося теоретичними методами (аналіз, синтез, індукція та дедукція), які уможливають виявлення психологічного аспекту формування математичної компетентності як ключової у процесі навчання англійської мови.

**Виклад основного матеріалу.** Пріоритетним напрямом сучасної освіти є гармонійний розвиток особистості загалом і формування ключових компетентностей зокрема. Аналіз математичної компетентності як ключової передбачає окреслення кола питань щодо її формування, поміж яких психологічний аспект посідає чільне місце, оскільки ефективне навчання в закладах середньої освіти не можливе без урахування означених особливостей і процесів.

Попередньо обґрунтовано (Бакум, Негуляєва, 2023, с. 41), що математична компетентність у навчанні англійської мови – інтегрована якість особистості, яка поєднує компетенцію «математичне комунікування в навчанні англійської мови»; уміння створювати та працювати з математичними моделями реальних життєвих ситуацій у навчанні англійської мови; здатність застосовувати логічне, математичне та критичне мислення під час навчання англійської мови для розв'язання комунікативних проблем і завдань; критичний аналіз власних і чужих думок, умовиводів і тверджень у різній формі в навчанні англійської мови. Своєю чергою, компетенція «математичне комунікування в навчанні англійської мови» передбачає здатність і готовність особистості до здійснення спілкування з урахуванням закономірностей сучасної математичної науки, що передбачає логічне й аргументоване висловлення власної позиції англійською мовою; ефективне застосовування математичного апарату (мови, методів) для здійснення англійськомовної комунікації, розв'язання комунікативних проблем; оперування інформацією з використанням математичних методів (схеми, таблиці, формули, алгоритми, графіки, діаграми, часова вісь тощо).

Окрім того, виокремлені компоненти означуваної компетентності (Бакум, Негуляєва, 2023, с. 42 – 43), що перебувають у взаємозв'язку та повинні розглядатися в цілісній системі: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-комунікативний, оціночно-рефлексивний. Відтак виникає необхідність теоретичного дослідження готовності учнів і учениць закладів загальної середньої освіти до психічних процесів, уналежнених до складу виокремлених компонентів математичної компетентності.

Мотиваційно-ціннісний складник має провідне значення в системі схарактеризованих, оскільки завдяки йому забезпечено головну рушійну силу пізнавальної активності здобувачів і здобувачок освіти. Як справедливо зауважує Г. Костюк (Костюк, 1989, с. 403), під час навчальної діяльності саме мотиви «визначають її сенс для учня й учениці, їх ставлення до навчання, а

тому й енергію, старанність, з якою вони навчаються <...> і результати навчання». Схожу позицію відстоюють зарубіжні науковці (Rueda, R., Chen, 2005), які вважають, що мотивація є одним з основних чинників успішності вивчення мови. У дослідженні послуговуємося визначенням С. Максименко (Максименко, 2000, с. 158), який під мотивацією розуміє сукупність мотивів, інтересів, переконань, установок, цінностей та ідеалів, спрямованих на задоволення нужди, потреб людини, спонукають до дії, особистісно значущої для неї. Відповідно, стійка система цінностей і позитивна мотивація, упевненість щодо важливості використання математики у навчанні англійської мови є важливою умовою формування математичної компетентності в процесі навчання англійської мови, запорукою ефективності та якості.

3. Дьорньєй (Domyei, 2005, с. 102) виокремлює 7 взаємопов'язаних аспектів, що впливають на мотивацію здобувачів і здобувачок освіти у вивченні мови: інтегрованість; культурний інтерес; значущість громади, мова якої вивчається; відношення до носіїв мови що вивчається; інструментальність; лінгвістична упевненість; оточення.

З огляду на сказане у процесі формування математичної компетентності під час навчання англійської мови в закладах загальної середньої освіти необхідним є урахування таких чинників, що корелюють:

- прагнення до інтеграції, що виявляється в бажанні спілкуватися (зокрема використовуючи потенціал математичної науки) з іноземцями, пізнавати іншу культуру, долучатися до неї, почувати себе комфортно під час англійськомовного комунікування в освітньому просторі та поза ним;
- лінгвістична упевненість – переконання у власних силах, спроможність досягти успіху в навчанні англійської мови загалом і використовуючи потенціал досліджуваної компетентності зокрема, оволодіння основними граматичними та лексичними нормами, готовність, здатність до іншомовної комунікативної діяльності на належному рівні;
- соціальна орієнтація, яку убачаємо в бажанні побудувати успішну кар'єру, бути конкурентоспроможним в Україні та за її межами, мати економічну незалежність, відповідати вимогам соціуму, що забезпечується завдяки формуванню досліджуваної компетентності у взаємозв'язку з предметною;
- особистісна самореалізація – прояв потреби до індивідуального розвитку, пізнання та самозадоволення, що ґрунтуються на упевненості та переконанні щодо важливості опанування математичною компетентністю як ефективним чинником досягнення належного рівня володіння англійською мовою, розвитку розумових здібностей.

Окрім мотивації та схарактеризованих чинників, передумову успішного формування досліджуваної компетентності учнів і учениць поруч із предметною становлять когнітивні процеси. У психолого-педагогічній літературі функціонують пов'язані між собою поняття «логічне» й «абстрактне мислення». З позиції М. Варія (Варій, 2009, с. 996), логічне мислення – вид мислення, що відбувається з оперттям на поняття, судження, закони логіки; своєю чергою, абстрактне мислення ґрунтується на умінні відволікатися від певних властивостей предметів (чуттєвих даних дійсності) і явищ задля пізнання й оперування лише ідеальними утвореннями – поняттями, ідеями, уявними образами. Означені види мислення передбачають використання понятійного апарату, логічних конструкцій, когнітивних операцій (аналіз, синтез, абстрагування й узагальнення) задля встановлення кореляцій та продукування умовиводів. Окрім того, Л. Мойсеєнко (Мойсеєнко, 2003, с. 33) констатує, що математика як метод пізнання фізичного світу володіє винятковою потужністю й ефективністю та більше не ототожнюється з обчисленням, ця наука стала особливим методом міркувань. Відтак необхідність розвитку математичного мислення розглядаємо у взаємозв'язку із логічним, абстрактним як основу сучасного освітнього процесу, якісного англійськомовного спілкування, підґрунтя здатності розв'язувати комунікативні та освітні проблеми, завдання, критично мислити.

У контексті дослідження процесів розумової діяльності учнів і учениць під час формування математичної компетентності, разом з означеними, важливим є обґрунтування рефлексії.

Д. Дьорнер (Dörner, 1978, с. 102) під рефлексією розуміє процес пізнання індивідуумом власного мислення з метою його удосконалення. У межах нашого дослідження розглядаємо рефлексію як особистісну якість, що передбачає оперування абстрактним, логічним, математичним мисленням; уможливує аналіз освітньої діяльності у процесі навчання англійської мови з використанням потенціалу математичної компетентності; здатність усвідомлювати свої помилки в комунікації (в усній чи письмовій формі), використовувати математичний апарат задля подальшого їх усунення.

Окрім того, важливою умовою формування математичної компетентності під час навчання англійської мови є пам'ять. З позиції Е. Тульвінга (Tulving, 2000, с. 161), пам'ять – це засоби, за допомогою яких ми зберігаємо та використовуємо власний минулий досвід, щоб застосувати означену інформацію в сьогоденні. Своєю чергою, математичні методи, формати є дієвим засобом оперування інформацією (унаочнення, систематизація, узагальнення, виокремлення істотних ознак тощо), тому формування досліджуваної компетентності, що ґрунтується на розглянутих видах мислення та має рефлексивний характер сприяє ефективному запам'ятовуванню, свідомому, якісному засвоєнню знань, умінь і навичок у процесі навчання англійської мови.

Навчально-пізнавальна діяльність учнів і учениць детермінується й здатністю до концентрації. Р. Рао (Rao, 2003) розглядає увагу як засіб, за допомогою якого відбувається виокремлення обмеженої кількості інформації з величезної її кількості, доступної через органи чуття, збережені спогади та інші когнітивні процеси. Відтак увага – передумова формування математичної компетентності, оскільки означений феномен дає змогу заглиблюватись у процес опанування англійської мови засобами математики, зосереджуватись і контролювати свою освітню активність, сприяє його ефективності.

Вагомим аспектом навчання англійської мови є комунікація, позаяк вона є провідною діяльністю здобувачів і здобувачок освіти, під час якої відбувається пізнання, навчання граматичних, лексичних категорій та норм у закладах загальної середньої освіти. Т. Хмара (Глобін і ін, 2015, с. 110) доводить, що усвідомлене та стійке в часі засвоєння математичної мови необхідне як для набуття предметно-мовленевих компетентностей (уміння ставити запитання по суті та давати на них відповіді, логічно та аргументовано викладати свої думки) та розумових компетентностей (уміння аналізувати, виокремлювати головне, порівнювати, зіставляти, уміння класифікувати, будувати та читати графіки тощо). Відповідно, потужним засобом навчання англійської мови є використання математики (математичних форматів, методів, мови) у пізнавальному освітньому англійськомовному комунікативному просторі. Своєю чергою, компетенція «математичне комунікування», що входить до складу математичної компетентності, є основою збагачення навичок англійськомовного спілкування, засобом розв'язання навчальних проблем і задач, гармонійного розвитку особистості.

З огляду на сказане формування математичної компетентності як ключової у навчанні англійської мови в закладах загальної середньої освіти має відбуватися з урахуванням схарактеризованих психологічних чинників: позитивна мотивація, логічне, абстрактне, математичне мислення, здатність до рефлексії, пам'ять, увага, використання потенціалу математичної компетентності в англійськомовній комунікації. Окрім того, у закладах загальної середньої освіти варто обирати методи, прийоми, технології та вправи, які передбачають встановлення причиново-наслідкових зв'язків, розвиток умінь логічного, обґрунтованого англійськомовного комунікування, умінь і навичок здійснювати ефективне спілкування мовою математики, навичок оперування математикою (мовою, форматами), методом математичного моделювання задля розв'язання логічних задач, творчих, проектних, навчальних і комунікативних завдань, у реальних життєвих ситуаціях.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. У статті розглянуто психологічний аспект формування математичної компетентності як ключової під час навчання англійської мови, що є запорукою системного обґрунтування особливостей формування досліджуваного концепту у здобувачів і здобувачок освіти, ефективним засобом гармонійного розвитку особистості. Встановлено важливість позитивної мотивації учнів і учениць (прагнення до інтеграції, лінгвістична упевненість, соціальна орієнтація, особистісна самореалізація), урахування логіч-

ного, абстрактного, математичного мислення, здатності до рефлексії, використання пам'яті, уваги та мовлення задля забезпечення якісного навчання, успішного комунікування англійською мовою, розв'язання начальних і комунікативних проблем і завдань. Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розробленні ефективної методики формування досліджуваної компетентності як ключової в англійськомовному освітньому комунікативному просторі.

### Використані джерела.

- Бакум, З. П., & Негуляєва, А. О. (2023). Математична компетентність та її компоненти в навчанні мови. *Перспективи та інновації науки*, 11 (29), 36–47. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-11\(29\)-36-46](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-11(29)-36-46)
- Варій, М. Й. (2009). *Загальна психологія*. Київ: Центр учбової літератури.
- Глобін, О. І., Бурда, М. І., Васильєва, Д. В., Волошена, В. В., Вашуленко, О. П., Мацько, Н. Д., & Хмара, Т. М. (2015). *Компетентнісно орієнтована методика навчання математики в основній школі. Методичний посібник*.
- Костюк, Г. С. (1989). *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. Київ: Радянська школа.
- Максименко, С. Д. (2000). *Психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах: навч. посіб.* Київ: НЕВТЕС.
- Мойсеєнко, Л. А. (2003). *Психологія творчого математичного мислення*.
- Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України. (2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16>
- Про освіту: Закон України. (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Dörner, D. (1978). Self reflection and problem solving. *Human and artificial intelligence*, 101–107.
- Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Mahwah.
- Rao, R. P. (2003). Attention, models of. *Encyclopedia of cognitive science*, Vol. 1, 231–237.
- Rueda, R., & Chen, C. B. (2005). Assessing motivational factors in foreign language learning: Cultural variation in key constructs. *Educational Assessment*, 10(3), 209–229.
- Tulving, E. (2000). Memory: Overview. In: A. Kazdin (ed.), *Encyclopedia of Psychology*, 5, 161–162.

### References

- Bakum, Z. P., & Neguliaieva, A. O. (2023). Matematychna kompetentnist ta yii komponenty v navchanni movy. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 11 (29), 36–47. (In Ukrainian).
- Varii, M. Y. (2009). *Zahalna psykhohihiia*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. (In Ukrainian).
- Hlobin, O. I., Burda, M. I., Vasyliieva, D. V., Voloshena, V. V., Vashulenko, O P., Matsko, N D., & Khmara, T. M. (2015). *Kompetentnisno oriientovana metodyka navchannia matematyky v osnovnii shkoli. Metodychnyi posibnyk*. (In Ukrainian).
- Kostiuk H. S. (1989). *Navchalno-vykhovnyi protses i psykhichni rozvytok osobystosti*. Kyiv: Radianska shkola. (In Ukrainian).
- Maksymenko S. D. (2000). *Psykhoholichni chynnyky rozvyvaiuchoho navchannia v riznykh osvithnikh systemakh: navch. posib*. Kyiv: NEVTES. (In Ukrainian).
- Moiseienko, L. A. (2003). *Psykhohihiia tvorchoho matematychnoho myslennia*. (In Ukrainian).
- Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy. (2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16> (in Ukrainian).
- Pro osvitu: Zakon Ukrayiny. (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (In Ukrainian).
- Dörner, D. (1978). Self reflection and problem solving. *Human and artificial intelligence*, 101–107. (In English).
- Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Mahwah. 283 p. (In English).
- Rao, R. P. (2003). Attention, models of. *Encyclopedia of cognitive science*, Vol. 1, 231–237. (In English).
- Rueda, R., & Chen, C. B. (2005). Assessing motivational factors in foreign language learning: Cultural variation in key constructs. *Educational Assessment*, 10(3), 209–229. (In English).



Tulving, E. (2000). Memory: Overview. In: A. Kazdin (ed.), *Encyclopedia of Psychology*, 5, 161–162. (In English).

**Alla Nehuliaieva**, PhD student at the Department of the German Language and Literature and Methods of Their Teaching, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Ukraine.

**Research interests:** methods of teaching English; formation of key competences; mathematical competence in English language teaching.

### PSYCHOLOGICAL FACTORS OF THE FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

**Abstract.** The paper presents research on the problem of the formation of mathematical competence as a key competence in teaching/learning languages and literature in secondary education institutions. We raised an issue of substantiating the psychological aspect of the defined competence, by which we consider the integrative quality of the individual, which includes specific competencies, skills, and abilities and consists of four components: motivational-valuable, cognitive, activity-communicative, and evaluative-reflexive. The need to determine motivation as an activating factor of students' educational and mental activity in teaching the English language and mastering the specified competence in connection with the subject competence has been established. As factors influencing students' motivation and forming their value system, we consider the desire for integration, linguistic confidence, social orientation, and personal self-realization. The author defines the importance of considering logical, abstract, and mathematical types of thinking as a condition for the formation of mathematical competence in the process of teaching English and foreign communication. In addition, we revealed the importance of reflecting and evaluating one's cognitive and communicative activities during language teaching. The author emphasizes the aspects of memory and attention while forming the examined competence in English lessons at secondary education institutions. Furthermore, we outlined the need to use mathematical language in the leading activity of schoolchildren in language learning/teaching – English communication. We proclaim the prospects for further scientific research in developing the methodology for the formation of mathematical competence in teaching the English language, the basis of which are the specified psychological factors, previously investigated linguistic and lingua-didactic aspects.

**Keywords:** English language teaching; mathematical competence as a key competence; the psychological aspect of formation of mathematical competence; mathematical competence in English language teaching.



**Василь Федоришин** – заслужений діяч мистецтв України, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Україна

**Коло наукових інтересів:** акме-орієнтована мистецька освіта; трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю; оркестрове та інструментальне виконавство; міжпредметні зв'язки у змісті вищої мистецької освіти.

✉ [v.i.fedoryshyn@npu.edu.ua](mailto:v.i.fedoryshyn@npu.edu.ua)

ORCID <https://orcid.org/0009-0006-4153-6129>

**Марія Ткач** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри теорії музики та естрадного мистецтва

факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Україна.

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

✉ [m.m.tkach@npu.edu.ua](mailto:m.m.tkach@npu.edu.ua)

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



УДК 378.011.3-057.87:7]:005.336

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-137-146>

## НЕЛІНІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ

**Анотація.** У статті досліджено проблему становлення нового нелінійного (постнекласичного) типу мислення, яке зумовило поглиблення методологічної рефлексії в сфері гуманітарного знання. З'ясовано, що проблема експлікації сучасної нелінійної парадигми, її системність, багатоаспектність та складність потребує синтезу всього комплексу природничих наук, представлених синергетикою, та гуманітарного знання, репрезентованого філософією постмодернізму. Студіювання зарубіжних та вітчизняних джерел з цього кола питань підтвердило правомірність ідеї конвергенції постмодерністської та синергетичної дослідницьких матриць, яка ґрунтується на принципах нестабільності та нелінійності, що виявилось вкрай продуктивним до проблем художнього, культурологічного, музикознавчого характеру та може екстрапольоватися у сферу вищої мистецької освіти з метою модернізації фахової підготовки студентів факультетів мистецтв.

Міждисциплінарність наукового пошуку в контексті конвергенції поліпарадигмальних науково-дослідницьких стратегій та принципів пізнання у сфері вищої мистецької освіти уможливило використання в її змісті сучасних інноваційних підходів з яскраво вираженими ознаками нелінійності: емерджентність, незворотність, рефлексивність, багатомірність тощо. У зв'язку з цим визначено, що трансфесійні орієнтири фахової підготовки студентів факультетів мистецтв потребують упровадження низки нелінійних підходів, визначальними рисами яких є міждисци-

плінарний синтез знань, методологічна плюралістичність, поліваріантність пошукових векторів, міжпредметні зв'язки, посилення інтеграційної взаємодії тощо. Доведено, що запропонований комплекс методологічних підходів (синергетичний, естетико-синергетичний, акме-синергетичний, трансфесійний), які функціонують у концептуальному полі нелінійності, можуть стати інноваційним ресурсом модернізації вищої мистецької освіти, що ефективно сприятиме подальшому продуктивному розвитку студентів факультетів мистецтв у майбутній професійній діяльності.

**Ключові слова:** нелінійність, нелінійні підходи, синергетика, постнекласика, постмодернізм, фахова підготовка, вища мистецька освіта, студенти факультетів мистецтв, професійна діяльність.

**Постановка проблеми.** Сучасний швидкозмінний світ постнекласичної доби рішуче змістив епіцентр людського буття до полюса «нелінійності» та самоорганізації, коли універсум постає через багатовимірність. У пошуках фундаментальних підвалів буття в сучасному науковому дискурсі все більше простежується тенденція методологічного переорієнтування з єдиного на багатоманітне, із тотожності на відмінності, із стійкого стану до стану постійного становлення, що пов'язано із появою нового нелінійного (постнекласичного) типу мислення. Цей тип мислення виявився особливо продуктивним для осмислення сучасного хаотичного світу з такими його характеристиками як «нестабільність», «самоорганізація», «динамізм», «становлення» та з новим методологічним інструментарієм для його опису – синергетика, теорія самоорганізації, аутопоезису тощо.

Таке стратегічне переорієнтування вимагає від сучасного педагога-музиканта адекватно сприймати постнекласичну реальність, яка постійно змінюється; аналізувати процеси і явища лімінальної доби, коли відбувається хаотизація соціокультурного простору й руйнуються традиційні цінності, а нові ще не сформувалися; уміти швидко долати стереотипи й приймати відповідні рішення в умовах нестандартних ситуацій; здійснювати свідомий вибір засобів і методів освітньої діяльності та досягати визначених нею цілей; розглядати складнісні, багатовимірні та нерівноважні системи, до яких відноситься й вища мистецька освіта, в контексті нових форм гуманітарної раціональності тощо.

Поглибленню методологічної рефлексії у сфері гуманітарного знання з урахуванням постнекласичних реалій виявляє парадигмальні зміни у змісті фахової підготовки студентів факультетів мистецтв, що потребує впровадження в навчальний процес нелінійних підходів, характерними особливостями яких є міждисциплінарний синтез знань, єдність різноманіття, методологічна плюралістичність, поліваріантність пошукових векторів, міжпредметні зв'язки, посилення інтеграційної взаємодії тощо. Це актуалізує значення нелінійних підходів до фахової підготовки студентів факультетів мистецтв з метою формування в них нового типу мислення, який має забезпечити всебічність розгляду мистецьких феноменів і створити умови для їхнього практичного втілення в сучасному складно організованому просторі вищої мистецької освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ідеї нелінійності, нестабільності, хаосу як інваріантів складного світу активно розроблялися в працях зарубіжних та українських дослідників. Так уже у другій половині ХХ століття, як нами зазначалося в наших попередніх дослідженнях (Ткач, 2022), у сфері природничих галузей наукового знання почали успішно реалізовуватися нові науково-дослідницькі теорії, які були пов'язані з проблематикою нелінійності. Це: загальнонаукова дослідницька синергетична програма Г. Хакена (Haken, 2004); теорія дисипативних (нелінійних) структур. І. Пригожина (Prigogine, 1989); еволюційна теорія аутопоезису живих систем. У. Матурано та Ф. Варелло (Maturauer, 2014) тощо.

У вітчизняному науковстві ідею про нелінійне мислення як про новий стиль наукового мислення однією з перших було проголошено українською вченою І. Добронравовою (Добронравова, 1990) та в подальшому підтримано такими науковцями, як В. Кремень (Кремень, 2012); А. Гуменюк (Гуменюк, 2015); В. Андрущенко, І. Предборська, Н. Кочубей, М. Нестерова (Ярошовець, 2012) та ін.

Гуманітарна сфера наукового знання другої половини минулого століття, яка широко представлена французькою школою філософів-постмодерністів: Ж. Бодрійяр (Baudrillard, 1976); Ж. Дельоз, Ф. Гватарі (Deleuze, Guattari, 1976); Ж. Дерріда (Дерріда, 1994); Ю. Крістева (Kristeva, 1969); Ж.-Ф. Ліотар (Ярошовець, 2012, с. 791) та ін., також засвідчила про неспроможність класичного мислення пояснити нестабільну, нелінійну сутність сучасного світу.

У культурологічному та мистецтвознавчому дискурсах окреслена ідея також активно розробляється, про що засвідчує запропонований українською вченою Н. Корнієнко (Корнієнко, 2013) новий напрям мистецтвознавчих досліджень – синергетика художньої культури, в якому мають поєднуватися як теорії, так і постнекласичні практики.

Ефективність використання поліпарадигмальних науково-дослідницьких стратегій шляхом упровадження в змісті вищої мистецької освіти сучасних інноваційних підходів з яскраво вираженими ознаками нелінійності (емерджентність, незворотність, рефлексивність, багатомірність тощо) розкрито в працях таких дослідників, як О. Вознюк (Вознюк, 2010); Н. Белова (Белова, 2019); О. Олексюк, В. Тушева (Олексюк, Тушева, 2020); А. Козир, В. Федоришин (Козир, Федоришин, 2012); Г. Падалка (Падалка, 2022); М. Ткач (Ткач, 2022); О. Щолокова (Щолокова, 2022) та ін.

Не зважаючи на широку палітру досліджень з окресленої проблеми, на наш погляд, потребує розширення діапазону застосування теорій та методологічних підходів з урахуванням концепції нелінійності, що уможливить інтерпретацію гуманітарних феноменів не тільки в контексті цілераціональної, а й ціннісно-раціональної когнітивної діяльності та значно розширить міждисциплінарність дослідження мистецько-педагогічних явищ у змісті фахової підготовки студентів факультетів мистецтв.

**Мета статті** – проаналізувати проблему становлення нового нелінійного (постнекласичного) типу мислення, що зумовило поглиблення методологічної рефлексії у сфері гуманітарного знання та з'ясувати ефективність упровадження нелінійних підходів до фахової підготовки студентів факультетів мистецтв.

**Виклад основного матеріалу.** Студіювання зарубіжних та вітчизняних джерел засвідчило, що окремі аспекти поставленої проблеми знайшли своє відображення як у природничо-наукових, так і в соціально-гуманітарних галузях наукового знання. Уже в другій половині ХХ століття чітко прослідковуються парадигмальні зрушення в контексті методологічної плюралістичності, яка окреслює новий нелінійний тип наукового мислення як сукупність комунікативних актів, як дискурс, як свого роду «методологічну триангуляцію», перехресну інтерпретацію «одного і того ж об'єкта декількома доповнюючими один одного джерелами (дослідницькими програмами), що відтворюють певну цілісність, систему» (Олексюк, Тушева, 2020, с. 12).

У цей період у науковому дискурсі природознавства розпочався парадигмальний зсув, який супроводжувався змінами науково-дослідницьких стратегій у цілому в контексті постнекласичної нелінійної парадигми. Зокрема, бельгійський учений Ілля Пригожин, засновник теорії дисипативних (нелінійних) структур, наголошував, що саме ідея нестабільності призвела до появи нового типу раціональності як постнекласичного (термін В. Стьопіна), який уможливило «включити в поле зору природознавства людську діяльність, даючи, таким чином, можливість більш повно ввести людину в природу», оскільки «у світі, заснованому на нестабільності та творчості, людство знову опиняється у самому центрі законів світобудови» (Prigogine, 1989). Ідеї цієї брусельської школи щодо нової людської якості науки, її демократизму та плюралістичності, розуміння динамічного хаосу як потенційної надскладної впорядкованості, що виникає з цього хаосу, сприяли виробленню уявлень про постнекласичну наукову та художню творчість як ймовірнісних систем, які відповідають сучасному образу світу як сукупності нелінійних процесів.

Засновниця Українського синергетичного товариства, – вітчизняна дослідниця І. Добронравова, як вже зазначалося, однією з перших в українському наукознавстві проголосила тезу про нелінійне мислення як про новий стиль наукового мислення, що властивий сучасним науковим практикам. З цього приводу вчена наголошує, що саме нелінійний стиль мислення засвідчує «мимовільність процесів формування нових структур з елементів середовища та нелокальний

характер дії при цьому параметрів порядку, що забезпечує цілісність новоутворень. Зрозуміло, що старе, «лінійне» мислення, орієнтоване на універсальність дії зворотних динамічних законів, тут принципово непридатне» (Добронравова, 1990, с. 127). За цих обставин перехід до розгляду конкретного існування окремих об'єктів, у всій випадковості та незворотності їх розвитку, концентрує увагу науки саме на одиничному явищі, а не тільки на загальному, оскільки воно вже не виступає однозначно детермінованим сутністю, але й не втрачає зв'язків із такою сутністю (Добронравова, 1990, с. 127).

Нагадаємо, що термін «лінійність», який походить від слова «лінія», широко застосовується в природничих науках (математика, фізика, біологія) та характеризує постійну еволюцію в певному напрямі. У математиці «лінійність» визначає лінійну функцію, яка задана відповідною формулою, тому лінійна залежність є зумовленою, одномірною, прямою та не володіє вибірковістю. Вона не може описувати коливальні, резонансних сплесків, нічого, окрім неухильного зростання або спадання. Навпаки: нелінійні функції тим і відрізняються від лінійних, що вони можуть вести себе кардинально іншим чином: порушення одномірної впорядкованості, врахування зворотних зв'язків та особливостей багатомірних відображень, вихід за межі топології тощо. Поява якісних аспектів нелінійності пов'язана з такими феноменами самоорганізації як нестійкість, неоднозначність, незворотність, закономірним наслідком яких стає емерджентність (з англ. emergent – такий, що виникає раптово; поява нового) – виникнення несподіваних та неочікуваних якостей.

У науковому обігу з'являються патерни (зразки) нелінійної динаміки – дивні атрактори (з англ. attract – притягати), бифуркації (від лат. bifurcus – роздвоєний), пороговий ефект тощо. Еволюційний процес звільняється від детермінізму, отримуючи різні сценарії та траєкторії розвитку. Онтологічний статус нелінійності віднаходить себе в просторі смислів, оскільки виникає потреба в таких поняттях, як осяяння, просвітлення, одкровення, які більше позиціонують себе як символи, аніж наукові поняття. Нелінійність стає визначальною рисою сучасного світу, оскільки синергетика вносить нове розуміння в історичний плин часу, одним із парадоксів якого є – розгалуження шляхів розвитку системи в точках бифуркації, в яких лінійна якість системи змінюється стрибкоподібно на якісну нелінійну.

Проблема експлікації сучасної потнекласичної (нелінійної) парадигми, її системність, багатааспектність та складність потребують декілька вимірів її розв'язання. Холістичний (холізм з грецьк. – цілий, увесь) вимір наукового знання потребує зустрічного (перехресного) руху на основі нелінійного діалогу, синтезу всього комплексу природничих наук, представлених синергетикою, та гуманітарного знання, репрезентованого філософією постмодернізму. Це потребує перегляду поглядів на світ, науку, культуру, мистецтво, освіту як систем, що саморозвиваються, у контексті постнекласичної парадигми.

Розглянемо тлумачення зазначених понять для більш глибокого розуміння їх суті. Як відомо, поняття «синергетика» (у перекладі з грецьк. – спільна праця, взаємодія) до наукового обігу було введено в 1970 році Германом Хакеном для визначення нового міждисциплінарного напрямку досліджень складних систем, що саморозвиваються (Haken, 2004). Як ми вже зазначали, міждисциплінарність синергетики проявляється в подоланні бар'єрів, що утворилися між складними системами в природничих та гуманітарних галузях наукового знання внаслідок жорсткої дисциплінарної диференціації, шляхом використання теоретичного інструментарію різних наук «для створення уніфікованої методологічної основи для опису складних систем, що саморозвиваються, й наведення умовних об'єднуючих «арок» між полями дисциплінарних онтологій» (Ткач, 2022, с. 73).

Щодо терміну «постмодернізм», то як зазначено в довідкових джерелах, він був уведений до обігу Арнольдом Тойнбі (1947 р.) для позначення філософської течії 2-ї половини XX століття (М. Вебер, Ж.-Б. Ліотар, Ж. Бодрійяр, Ж. Дерріда, Ф. Гватарі, Ю. Крістева, М. Фуко та ін.), яка «привертає увагу до змін, що відбуваються в сучасному світі: в соціальній реальності, інтелектуальній, науковій та художній. Він не існує як єдиний, організований напрям, навпаки, різні концепції, теорії об'єднуються під назвою постмодернізм, хоча це поняття ще недостатньо концептуалізоване» (Ярошовець, 2012, с. 788).

Серед основних рис постмодернізму більшість дослідників виокремлюють такі: деконструкція традиційної метафізичної парадигми (Ж. Дерріда); відмова від ідеї лінійності, заміна вертикальних та ієрархічних зв'язків горизонтальними і ризоматичними (Ж. Делез, Ф. Гваттарі); ідеї інтертексту та інтертекстуальності (Ю. Крістева); «віртуальність» світу, його багатомірність, множинність, поліваріантність тощо. Класики постмодернізму уявляли світ як «текст», який має безліч різних інтерпретацій, тоді як сам феномен постмодерну має бути спрямованим на виявлення феномену нелінійності, який розкривається через різні концепти, зокрема, – ризоми (з франц. *rhizome* – кореневище). Зазначений концепт є найважливішим у філософії Жіля Делеза, розроблений ним у співавторстві з психологом Франсуа Гваттарі. Він фіксує принципово нелінійний спосіб організації цілісності (тексту), що залишає відкритою можливість як для внутрішньої іманентної рухомості, так і для інтерпретаційного плюралізму (Deleuze, Guattari, 1976).

Ідея кореляції основних положень постмодерну та постнекласичної науки вперше була актуалізована Жан-Франсуа Ліотаром. На думку вченого, постнекласична наука – відкрита система, яка корелюється з відкритим суспільством й відкритою культурою постмодерну та є протилежною моделлю стабільної системи. Постнекласичну науку з її атрибутами нелінійності, невизначеності, кризою метафізики та універсалізму Ліотар пов'язує з філософським постмодернізмом, оскільки для сучасної філософії характерним стає радикальний плюралізм, а постмодерн – це проєкт, що спрямований у майбутнє, і який знаходиться у безперервному пошуку нових уявлень ((Ярошовець, 2012, с. 791).

Конвергенція постмодерністської та синергетичної дослідницьких матриць, яка ґрунтується на ідеях нестабільності та нелінійності, є вкрай продуктивною до проблем художнього, культурологічного, музикознавчого характеру, про що свідчать дослідження українських та зарубіжних вчених. Так, у працях української вченої Н. Корнієнко представлено новий напрям досліджень – синергетика художньої культури, де мають сполучатися як теорії й методології, так і постнекласичні практики. Адже художня культура, на думку дослідниці, «на одне-два покоління випереджаючи академічну науку, відверто продемонструвала високий ефект самоорганізації, можливості синергії і творчості «на упередження» (Корнієнко, 2013, с. 8).

За цих умов ідея творчості в контексті синергетики постає вищою формою креативності (в її універсальному значенні), певним переходом від хаосу до порядку, тобто «глобальною креативністю», де розмаїття культурних феноменів утворюють певну цілісну систему. Розкриваючи складність й динаміку сучасного світу, синергетика музичного мистецтва, спираючись на постмодерністське розуміння музичного мистецтва як «тексту», що відкритий для нескінченної множинності інтерпретацій, репрезентує нову «нелінійну музичну реальність» (Т. Мдівані), яка ґрунтується на ідеях перманентної еволюції та розімкненої структури. Моделями нелінійних музичних систем виступають такі жанрові форми, як хепенінг, інструментальний театр, перформанс, техніки колажу та інтертекстуальності, що яскраво представлено в творчості композиторів-авангардистів ХХ століття (Дж. Кейдж, М. Кагель, П. Булез, Д. Лігетті та ін.).

Наведений аналіз викладених теоретичних положень уможлиблює розуміння мистецтва як відкритої самоорганізуючої системи, в якій спостерігається подолання традиційного лінійного мислення на користь багатофакторного нелінійного, оскільки в основі організації художньої мови закладено ті ж самі принципи природної самоорганізації, які розглядає й синергетика. Проєктування та екстраполяція цих ідей у сферу вищої мистецької освіти уможлиблює її розгляд та вивчення як відкритої, нелінійної системи, що здатна змінюватися під впливом різних факторів, як закономірних (лінійних), так і випадкових (нелінійних). Адже розуміння універсальних тенденцій розвитку складно організованих систем, до яких відносяться як музичне мистецтво, так і вища мистецька освіта, дають змогу більш об'єктивно прогнозувати результати.

Отже, нелінійна онтологія та її міждисциплінарний напрям – синергетика та постмодерністське розуміння світу як «тексту», що відкритий для різноманітної інтерпретацій, формують іншу картину світу, інший тип культури мислення, характерними ознаками яких стають складнісність (Е. Морен), мінливість, багатоваріантність, вибірковість, процесуальність, відмова від

лінійності, становлення нового цілого, поява непередбачуваного і водночас «запрограмованого» нового тощо. Це вимагає зміщення ракурсу дослідження в бік філософії освіти, пов'язаної з особливостями формування смислів і сенсів у свідомості тих, хто навчається, репрезентації дійсності у вигляді цілісної картини світу, культурних концептів, які усвідомлено та несвідомо втілюються в музично-педагогічному процесі.

Погоджуємося з думкою В. Кременя, що «синергетика постає як універсальна метамова між гуманітарною та природничо-науковою компонентами культури. Мета синергетичного підходу до сфери освіти полягає в глибокому осмисленні педагогічного процесу як творчого, синергетичного, але водночас і механічного (Кремень, 2012, с. 30). З урахуванням цих положень синергетика як нова методологічна платформа міждисциплінарного знання виступає вихідним принципом для побудови нової моделі вищої мистецької освіти, інноваційної за своїм спрямуванням і змістом, здатної не тільки набагато гнучкіше реагувати на непередбачувані зміни, а й ефективно впливати на них шляхом застосування нелінійних підходів до фахової підготовки студентів факультетів мистецтв».

Варто наголосити, що в музично-педагогічному дискурсі останніми десятиліттями активно розглядається проблема доцільності та ефективності впровадження нелінійних підходів до фахової підготовки студентів мистецьких спеціальностей. Зокрема, у дослідженні О. Щолокової розкривається значення синергетичної спрямованості фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, де музична освіта розглядається як сфера виробництва нового знання із різноманітними способами навчання, що мають проєктивну і дослідницьку природу. Це потребує зміни традиційної інформаційно-трансляючої педагогічної парадигми на особистісно-творчу педагогіку розуміння, яка сприятиме подоланню розрізненості та фрагментарності знань, їхньому впорядкуванню у вирішенні проблемних музично-педагогічних ситуацій. Водночас увага акцентується на важливості спрямування синергетичних аспектів музичного навчання в естетичному напрямку, пропонуючи до використання естетико-синергетичний підхід як методологічну основу фахової підготовки студентів факультетів мистецтв (Щолокова, 2022).

Співзвучним до нашого розуміння проблеми виглядає дослідження Н. Белової, в якому доведено ефективність упровадження синергетичного підходу в змісті фахової підготовки музиканта-виконавця, адже саме «синергетичний концепт дозволяє доторкнутися до метафізичного розгляду музики як емансації духовності, що сприяє саморуху особистості в просторі культури. Прирівнюючи музику до чистої енергії, вчені вважають емоцію настрою основним імпульсом у художньому осмисленні світу. Цей імпульс забезпечує максимальний вплив музики на підсвідомому рівні, що дозволяє викладачу формувати особистість студента, його вищі структури – мораль, естетичні ідеали, світогляд» (Белова, 2019, с. 138).

Підтримуємо цю думку дослідниці, адже завдяки правильно організованому імпульсу музикант долає стереотипи й «виривається» в царину нового, що зумовлено власним вибором розв'язання проблемної музично-виконавської ситуації. Процес творення нової структури проходить через етап первинного хаосу, який виконує в цій ситуації конструктивні функції. Залучення різноманітних знань, уявлень, асоціацій, хаосу та надлишок версій, максимальне розширення нелінійного музичного мислення сприяють переструктуруванню попередньої інформації та створення її нових форм, що є вкрай важливим у моделюванні майбутньої виконавської концепції.

При цьому варто наголосити, що збагачення музично-виконавського та музично-педагогічного досвіду студентів можливо завдяки синергії, яка виникає між композитором – виконавцем та слухачем, а також викладачем та студентом. За такої взаємодії взаємодії кінцевий результат суттєво переважає ефективність дії кожного окремого взятого компонента, коли сума 1+1 дорівнює 3, 4. і далі, тобто її результат неухильно приростає. Погоджуємося з думкою Н. Белової, що синергія як результат творчої «співпраці» психофізіологічних процесів особистості, співтворчості фахівців-музикантів у різних видах музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності має ефект емерджентності, коли злиття двох або кількох сил (актантів), енергій, потоків (емоційно-когнітивних, слухо-зорово-кінестетичних, раціональних та ірраціональних,

суб'єктивних і об'єктивних) у процесі художньо-виконавської і мистецько-педагогічної діяльності призводить до нової покращеної якості кінцевого результату (Белова, 2019, с. 139).

Дотичною до нашої проблеми є авторська концепція акме-орієнтованої мистецької освіти А. Козир та В. Федоришина, яка «створює основу для наступного послідовного та безперервного саморозвитку і творчо-продуктивної самореалізації фахівця як особистості й професіонала, на чому і повинна базуватись підготовка майбутнього викладача мистецьких дисциплін» (Козир, Федоришин, 2012, с. 6). На думку дослідників, такі значущі акмеологічні категорії та поняття, як творчий потенціал, акме (вершина життя й продуктивної діяльності), професіоналізм тощо є вкрай значущими для розвитку вищої мистецької освіти, тому й застосування акмеологічного підходу є одним із шляхів вирішення проблеми ефективної підготовки студентів факультетів мистецтв до продуктивної діяльності, яка щільно пов'язана з мірою розвитку їхнього професіоналізму «на шляху до пошуків власної майстерності» (Козир, Федоришин, 2012, с. 16).

Наголосимо, що міждисциплінарність поставленої в статті проблеми уможливило ефект конвергенції різних парадигмальних підходів й принципів пізнання в змісті фахової підготовки студентів факультетів мистецтв. З урахуванням цієї позиції, вельми продуктивним видається застосування акме-синергетичного підходу до формування творчої особистості, запропонованого в концепції О. Вознюка (Вознюк, 2010). Аналізуючи наукові досягнення в цій сфері, дослідник виокремлює основні положення, які уможливають конвергентне зближення акмеології та синергетики як продуктивних науково-дослідницьких стратегій, а саме: «акмеологія, подібно до синергетики, виявляє необхідність у подоланні лапласівського принципу детермінізму, відповідно до якого будь-яка зовнішня причина діє безпосередньо й однозначно визначає кінцевий результат впливу» (Вознюк, 2010, с. 4). Також, акмеологія, як і синергетика, націлена на реалізацію принципу цілісності людини, вона виявляє риси міждисциплінарної сфери досліджень, що постає в «єдиному акмеологічному тезаурусі», синергетичний підхід у сфері акмеології до аналізу дійсності виступає як фундаментальний принцип тощо (Вознюк, 2010).

Наразі фахова підготовка студентів факультетів мистецтв у вищих закладах освіти України зорієнтована на європейський вимір, де визначальним орієнтиром є не просто набуття теоретичних знань, а здатність їх ефективно використовувати в інтеграційній взаємодії для особистісного самовдосконалення, саморозвитку та професійного зростання. Ми розглядаємо фахову підготовку студентів факультетів мистецтв як складний багатовимірний процес синергічної взаємодії фахових дисциплін у змісті вищої мистецької освіти, який уможливило одночасне паралельне оволодіння музично-теоретичними, вокально-хоровими, диригентськими, виконавсько-інструментальними, з основ звукорежисури та іншими знаннями, уміннями та навиками в міждисциплінарному контексті та спрямований на формування фахових компетентностей, які складають основу професійної майстерності майбутніх фахівців з музичного мистецтва.

З урахуванням цього одним із важливих напрямів модернізації системи вищої мистецької освіти, як вважає Г. Падалка, є трансфесійне оновлення змісту фахової підготовки студентів факультетів мистецтв. У контексті педагогіки мистецтва вчена розглядає поняття «трансфесія» як «трудова активність, що є наслідком поєднання компетенцій, сформованих у різних спеціалізованих формах художньої і педагогічної діяльності, здатність фахівця до виконання широкого спектру мистецьких дій» (Падалка, 2022, с. 3).

Як наголошує авторка, «характерне для мистецької освіти широке охоплення різних галузей мистецтва створює сприятливі обставини, уможливило впровадження трансфесійних підходів, які передбачають багатовимірність, міждисциплінарність, готовність майбутніх фахівців до засвоєння і виконання в майбутньому широкого спектру різновидів діяльності, синтез знань з різних наукових галузей» (Падалка, 2022, с. 4). Цілком погоджуємося з думками вченої, що трансфесійні орієнтири фахової підготовки студентів факультетів мистецтв, які за своєю суттю є нелінійними, виявляються особливо значущими в умовах змішаної форми навчання, зумовленою викликами сьогодення, коли паралельно застосовуються як безпосередні міжособистісні, так й електронні, дистанційні способи спілкування викладачів із студентами тощо.



**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Теоретико-методологічний аналіз порушеної в статті проблеми засвідчив, що інноваційним напрямом модернізації фахової підготовки студентів факультетів мистецтв є впровадження в змісті вищої мистецької освіти нелінійних підходів, характерними особливостями яких є міждисциплінарний синтез знань, методологічна плюралістичність, поліваріантність пошукових векторів, міжпредметні зв'язки, посилення інтеграційної взаємодії тощо. Це зумовлено появою нового нелінійного (постнекласичного) типу мислення, яке базується на конвергенції синергетичної й постмодерністської дослідницьких матриць, що уможливило розуміння мистецтва як відкритої самоорганізуючої системи, в якій спостерігається подолання традиційного лінійного мислення на користь багатofакторного нелінійного, оскільки в основі організації художньої мови закладено ті ж самі принципи природної самоорганізації, які досліджує синергетика.

Проектування цих ідей у сферу вищої мистецької освіти уможливило її розгляд як відкритої, нелінійної системи, що здатна змінюватися під впливом різних факторів як закономірних (лінійних), так і випадкових (нелінійних). Наведені в статті нелінійні підходи: синергетичний, естетико-синергетичний, акме-синергетичний, трансфесійний тощо до фахової підготовки студентів факультетів мистецтв вважаємо інноваційним ресурсом модернізації вищої мистецької освіти, оскільки в результаті їхнього впровадження відбувається плідний взаємообмін та взаємовплив різних методологічних стратегій та принципів пізнання, що ефективно сприятиме професійному становленню майбутніх фахівців з музичного мистецтва.

Зазначимо, що представлене в статті теоретико-методологічне обґрунтування окресленої проблеми потребує її подальшого практичного впровадження в зміст фахової підготовки студентів факультетів мистецтв, що й буде представлено в наших майбутніх роботах.

#### Використані джерела

- Белова, Н. К. (2019). Синергетичний підхід як методологічний концепт музично-педагогічних досліджень. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. 3(128). 134–142. <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-3-19>
- Вознюк, О.В. (2010). Акме-синергетичний підхід до формування творчої особистості. Акмеологія в Україні. 1. 60 – 67.
- Гуменюк, А. М. (2015). Нелінійність як концептуальна ідея сучасної філософії освіти. Актуальні проблеми філософії та соціології. 48 – 51.
- Дерріда Ж. (1994). Позичіі. Київ: Дух і літера.
- Добронравова, І. С. (1990). Синергетика – становлення нелінійного мислення. Київ: Либідь.
- Козир, А.В., Федоришин, В.І. (2012). Вступ до акмеології мистецької освіти: навчально-методичний посібник. Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова.
- Корнієнко, Н. (2013). Нелінійне театро(мистецтво)знавство: постнекласичний ландшафт. Від Фауста до Протея: Монографія. Київ: Альтерпрес.
- Кочубей, Н. В. (ред.), Нестерова, М. О. (ред.). (2017). Людина в складному світі. Суми: Університетська книга.
- Кремень, В. (2012). Сучасний навчальний процес як синергетична система. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія. Київ: ЕДЕЛЬВЕЙС. 21 – 46.
- Олексюк, О. М., Тушева, В. В. (2020). Методологія наукових досліджень у галузі мистецтвознавства та музичної педагогіки: навчальний посібник. Київ: Київський університет ім. Б. Грінченка.
- Падалка, Г.М. (2022). Трансфесійна підготовка фахівців у системі вищої мистецької освіти. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. 28. 3–7. <http://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.01>
- Ткач, М.М. (2022). Синергізм взаємодії культурфілософських аспектів постнекласичного знання у змісті вищої мистецької освіти. Український педагогічний журнал. 4. 67 – 78 <http://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-67-78>
- Щолюкова, О.П. (2022). Синергетична спрямованість навчального процесу в системі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю: колективна монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 83 – 110.

- Ярошовець, В.І. (ред.). (2012). Історія філософії. Словник. 2-ге видання, перероблене. Київ: Знання України.
- Baudrillard, J. (1976). *L'échange symbolique et la mort*. Paris: Gallimard.
- Mugerauer, B. (2014). *Maturana and Varela: From Autopoiesis to Systems Application. Traditions of Systems Theory: Major Figures and Contemporary Developments*. Routledge. 158–178.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1976). *Rhizome*. Paris: Minuit.
- Haken, H. (2004). *Synergetics: Introduction and Advanced Topics*. Springer.
- Kristeva, J. (1969). *Recherchs pour une semanalyse*. Paris: Seuil.
- Prigogine, I. (1989). The philosophy of instability. *Future*. 396 – 400.

### References

- Bielova, N. K. (2019). Synerhetychni pidkhdid yak metodolohichniy kontsept muzychno-pedahohichnykh doslidzhen. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*. 3(128). 134–142. <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-3-19> (in Ukrainian).
- Vozniuk, O.V. (2010). Akme-synerhetychni pidkhdid do formuvannia tvorchoi osobystosti. *Akmeolohiia v Ukraini*. 1. 60 – 67. (in Ukrainian).
- Humeniuk, A. M. (2015). Neliniinist yak kontseptualna ideia suchasnoi filosofii osvity. *Aktualni problemy filosofii ta sotsiolohii*. 48 – 51. (in Ukrainian).
- Derrida Zh. (1994). *Pozytzii*. Kyiv: Dukh i litera. (in Ukrainian).
- Dobronravova, Y. S. (1990). *Synerhetyka – stanovlenye nelyneinoho myshleniya*. Kyiv: Lybid. (in Russian).
- Kozyr, A.V., Fedoryshyn, V.I. (2012). *Vstup do akmeolohii mystetskoï osvity: navchalno-metodychni posibnyk*. Kyiv: Vydavnytstvo NPU imeni M.P. Drahomanova. (in Ukrainian).
- Korniienko, N. (2013). *Neliniine teatro(mystetstvo)znavstvo: postneklasychni landshaft. Vid Fausta do Proteia: Monohrafiia*. Kyiv: Alterpres. (in Ukrainian).
- Kochubei, N. V. (red.), Nesterova, M. O. (red.). (2017). *Liudyna v skladnomu sviti*. Sumy: Universytetska knyha. (in Ukrainian).
- Kremen, V. (2012). Suchasni navchalni protses yak synerhetychna systema. *Osvitni reformy: misiia, diisnist, refleksiia: monohrafiia*. Kyiv: EDELVEIS. 21 – 46. (in Ukrainian).
- Oleksiuk, O. M., Tushcheva, V. V. (2020). *Metodolohiia naukovykh doslidzhen u haluzi mystetstvoznavstva ta muzychnoi pedahohiky: navchalni posibnyk*. Kyiv: Kyivskiy universytet im. B. Hrinchenka. (in Ukrainian).
- Padalka, H.M. (2022). *Transfesiina pidhotovka fakhivtsiv u systemi vyshchoi mystetskoï osvity*. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriia 14. Teoriia i metodyka mystetskoï osvity*. 28. 3–7. <http://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.01> (in Ukrainian).
- Tkach, M.M. (2022). Synerhizm vzaiemodii kulturfilosofskykh aspektiv postneklasychnoho znannia u zmisti vyshchoi mystetskoï osvity. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. 4. 67 – 78 <http://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-67-78> (in Ukrainian).
- Shcholokova, O.P. (2022). Synerhetychna spriamovanist navchalnoho protsesu v systemi fakhovoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva. *Transdystyplinarnyi vymir pidhotovky fakhivtsiv mystetskoho profilu: kolektyvna monohrafiia*. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova. 83 – 110. (in Ukrainian).
- Yaroshovets, V.I. (red.). (2012). *Istoriia filosofii. Slovnyk*. 2-he vydannia, pereroblene. Kyiv: Znannia Ukrainy. (in Ukrainian).
- Baudrillard, J. (1976). *L'échange symbolique et la mort*. Paris: Gallimard. (in French).
- Mugerauer, B. (2014). *Maturana and Varela: From Autopoiesis to Systems Application. Traditions of Systems Theory: Major Figures and Contemporary Developments*. Routledge. 158–178. (in English).
- Deleuze, G., Guattari, F. (1976). *Rhizome*. Paris: Minuit. (in French).
- Haken, H. (2004). *Synergetics: Introduction and Advanced Topics*. Springer. (in English).
- Kristeva, J. (1969). *Recherchs pour une semanalyse*. Paris: Seuil. (in French).
- Prigogine, I. (1989). The philosophy of instability. *Future*. 396 – 400. (in English).

**Vasyl Fedoryshyn**, Honored Artist of Ukraine, Doctor of Science in Pedagogy, Professor, Dean of the Anatolii Avdiievskiy Faculty of Arts of Drahomanov Ukrainian State University, Ukraine.

**Research interests:** acme-oriented art education; the transdisciplinary dimension of the training of art professionals; orchestral and instrumental performance; interdisciplinary connections in the content of higher art education.

**Mariia Tkach**, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Theory of Music and Pop Art of the Anatolii Avdiievskiy Faculty of Arts of Drahomanov Ukrainian State University, Ukraine.

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

### NON-LINEAR APPROACHES TO PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF FACULTIES OF ARTS

**Abstract.** The article analyzes the problem of the formation of a new non-linear (post-classical) type of thinking, which led to the deepening of methodological reflection in the field of humanitarian knowledge. It was found that the problem of explication of the modern nonlinear paradigm, its systematicity, multifacetedness and complexity requires the synthesis of the entire complex of natural sciences, performed by synergetics, and humanitarian knowledge, represented by the philosophy of postmodernism. The analysis of foreign and national sources on this range of issues confirmed the possibility of the convergence of postmodern and synergistic research matrices, which is based on the ideas of instability and non-linearity, which turned out to be extremely productive for problems of an artistic, cultural, and musicological nature and can be extrapolated to the sphere of higher art education with the aim of modernizing professional training of students of arts faculties.

The interdisciplinarity of scientific research in the context of the convergence of polyparadigmatic research strategies and principles of knowledge in the field of higher art education made it possible to use in its content modern innovative approaches with pronounced signs of nonlinearity: emergence, irreversibility, reflexivity, multidimensionality, etc. It was revealed that transfessional orientations of professional training of students of arts faculties require the implementation of a number of non-linear approaches, the defining features of which are interdisciplinary synthesis of knowledge, methodological pluralism, polyvariance of search vectors, interdisciplinary connections, strengthening of integration interaction, etc. It has been proven that the given complex of methodological approaches (synergistic, aesthetic-synergistic, acme-synergistic, transfessional), which function in the conceptual field of non-linearity, can become an innovative resource for the modernization of higher art education, which will effectively contribute to the further productive development of students of art faculties in their future professional activities.

**Keywords:** non-linearity, non-linear approaches, synergetics, post-non-classicism, post-modernism, professional training, higher art education, students of art faculties, professional activity.



**Оксана Дженджеро** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцентка кафедри мов і методики їх викладання, координаторка Центру розвитку професійної майстерності й лідерства Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка, м. Чернігів, Україна.

**Коло наукових інтересів:** проблеми формування професійного мовлення у студентів нефілологічних спеціальностей; лінгвосинергетика; педагогічна творчість.

✉ [odzhen@gmail.com](mailto:odzhen@gmail.com)

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-9448-9999>

**Оксана Горелова** – магістрантка Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка,

старший вчитель, спеціаліст I категорії, учителька початкових класів Старокосянтинівської ЗОШ I-III ступенів № 4, м. Старокосянтинів, Україна.

**Коло наукових інтересів:** проблеми застосування ігрових технологій для розвитку комунікативної компетентності молодших школярів; саморозвиток педагогів, професійне зростання, креативний підхід до навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку.

✉ [goroks741@gmail.com](mailto:goroks741@gmail.com)

🆔 <https://orcid.org/0009-0007-7841-0498>



УДК 373.3.091.33 - 027.22:792] : 373.3.017

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-147-156>

## ТЕАТРАЛІЗОВАНІ ІГРИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

**Анотація.** Стрімка динаміка сучасного світу зумовлює необхідність сталого впровадження інновацій у процес освіти нового покоління задля формування життєвих компетентностей і ціннісних орієнтирів, потрібних для успішної самореалізації осіб, які навчаються. У статті розглянуто ключові освітні компетентності в аспекті формування ефективної особистості, зокрема виділені в робочій програмі Єврокомісії «Ключові компетенції для навчання впродовж життя», Концепції нової української школи, Рекомендаціях Європейського Парламенту і Ради. Увагу зосереджено на комунікативній компетентності як найважливішій для сучасної освіти. Здійснено спробу спроектувати чотири виміри розвитку ефективної особистості, запропоновані Мартіном дель Буї в концепції «Ефективна особистість проти компетентісної особистості», на ключові компетентності НУШ. Виокремлено складники процесу формування комунікативної компетентності школярів: засвоєння знань про способи взаємодії з людьми; оволодіння уміннями і навичками використовувати засоби мови в усному мовленні; розвиток діалогічного і монологічного мовлення; оволодіння культурою мовлення; засвоєння норм мовленнєвого етикету в ситуаціях навчального та побутового спілкування; опанування навичок роботи в групі, колективі; розвиток здібностей навчальної співпраці; оволодіння різними соціальними ролями; формування уміння критично оці-

новати думки і дії інших людей. Також зазначено, що комунікативна компетентність молодшого школяра виявляється в умінні та готовності спілкуватися з людьми різного віку і статусу, розуміти й відтворювати прослухану та прочитану інформацію, змістовно й грамотно висловлювати свої думки в усній і письмовій формах, вільно використовувати мову в різних ситуаціях.

У статті описано досвід застосування театралізованих ігор як провідного способу формування комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку.

**Ключові слова:** комунікативна компетентність; ефективна особистість; ключові освітні компетентності; театралізовані ігри.

**Постановка проблеми.** Оскільки кількість інформації, що обертається в сучасному світі, зростає блискавично, уміння людей оперативного сприймати будь-яку форму мовлення, орієнтуватися в інформаційному просторі, володіння практичними навичками і вміннями, необхідними для успішної реалізації всіх типів мовленнєвої діяльності, стали критично важливими.

Відповідно, зміна зазнала парадигма української шкільної освіти, відбулася переорієнтація на підготовку учнів до застосування знань, умінь, навичок у реальному житті, провідні науковці й учителі-практики сконцентрували увагу на компетентнісному підході, який став підґрунтям прийнятих у 2018 році нових стандартів освіти, зокрема й початкової. Ці стандарти ґрунтуються на Рекомендації Європейського Парламенту та Ради щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя (Рекомендація, 2008). Запроваджені зміни викладено в концепції «Нової української школи» (Грищенко, 2016). Визначені в документі десять основних компетентностей є пріоритетними у формуванні й розвитку особистості.

Компетентнісний підхід в освіті (Наказ, 2008) тісно пов'язаний з проблемним, особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчально-виховного процесу, адже покликаний розвивати особистість і може бути реалізованим лише під час практичної діяльності кожного учня.

Окремим аспектом сучасних українських наукових розвідок із загальних проблем визначення й формування компетентностей (Зязюн, 2005; Савченко, 2005) є аналіз комунікативної компетентності як найвищого щабля ієрархії здібностей, що являє собою комплексне використання вербальних і невербальних засобів у комунікативних цілях, уміння спілкуватися в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в комунікативних ситуаціях, комунікативну ініціативу. Комунікативна компетентність дає змогу вільно володіти ситуацією, і ключовим елементом у цьому є мова. Тому актуальними є науково-практичні пошуки оптимальних засобів формування й розвитку комунікативної компетентності осіб, що навчаються.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Новітні педагогічні дослідження з окресленої проблематики в основному висвітлюють технології та засоби формування комунікативної компетентності здобувачів освіти на різних рівнях: дошкільному, шкільному, вищої освіти, освіти протягом життя. Зокрема, на рівні молодшої школи розглянуто: мовленнєву діяльність як основу формування комунікативної компетентності (Олійник, 2023), шляхи формування комунікативної компетентності на уроках мовно-літературної галузі (Пономарьова, 2020; Дука, Рябошапка, 2021) та його інструменти: сторителінг (Мазурок, Саприкіна, 2022; Ішутіна, Завада, 2023); смислове сприйняття художнього твору (Третяк, 2022), технологію ОЗОН (Єрмоленко, 2022), колективну творчу діяльність (Никончук 2020), театралізовану діяльність (Медик, 2020) тощо.

**Мета і завдання.** Метою статті є теоретико-практичний аналіз використання театралізованої діяльності для формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі виховання ефективної особистості.

Реалізація мети зумовлює необхідність виконання таких завдань: 1) проаналізувати ключові компетентності в аспекті формування ефективної особистості; 2) визначити поняття комунікативної компетентності та її місце в системі ключових компетентностей; 3) розглянути складники процесу формування комунікативної компетентності молодших школярів; 4) висвітлити практичне використання театралізованої діяльності для формування комунікативної компетентності молодших школярів.

Основними методами дослідження є педагогічне спостереження, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Відповідно до ефективного підходу до змісту освіти, що акцентує на підготовці учнів до застосування знань, умінь, навичок у реальному житті, у вимогах до рівнів загальної освіти учнів відбулася переорієнтація освітнього процесу з демонстрації набутих знань та виконання завдань на рівні відтворення, на продуктивний рівень, де учні мають уміти сформулювати та висловити свою думку щодо прочитаного, висловити своє ставлення до окремих фактів, особистостей, подій тощо (Державний, 2018).

Логічною в таких умовах постає проблема осмислення й виокремлення ключових освітніх компетентностей. У робочій програмі Єврокомісії «Ключові компетенції для навчання впродовж життя» визначено вісім груп ключових компетенцій, кожна з яких містить визначення та перелік пов'язаних знань (knowledge), навичок і цінностей (skills and attitudes): рідномовне спілкування, іншомовне спілкування, математичні здібності та базові здібності в галузі науки та техніки, цифрові здібності, здібності до навчання, взаємовідносини, міжкультурні та соціальні здібності, громадянські здібності, підприємливість, здатність до культурного самовираження (Рекомендація, 2008).

Українські дослідники в галузі компетентнісного підходу розрізняють такі ключові компетентності: інформаційну, психосоціальну, громадянську, комунікативну, методологічну, життєву, професійну, рефлексивну (Болотов, 2009).

У Концепції нової української школи як ключові компетентності наведено: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами, спілкування іноземними мовами, математична компетентність, основні компетентності у природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадянська компетентності, обізнаність та самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя (Концепція, 2016, с. 11–12).

Очевидно, що не всі позиції є узгодженими. Це можна пояснити методологічними відмінностями, що базуються на характері компетентнісного підходу до концептуалізації просторового різноманіття: для вітчизняних дослідників – потреба наукового обґрунтування актуальних концепцій, за кордоном – визначення компетентності в межах багатоаспектного соціального діалогу (Бібік, 2012).

Вважаємо за доцільне спроектувати компетентнісний підхід на проблему розвитку особистості. Так, Мартін дель Буї з університету Ов'єдо, Сан-Франциско, який з 1996 року працює над концепцією «Ефективна особистість проти компетентісної особистості», розробив інтегровану програму розвитку ефективної особистості в освітньому контексті. Ефективну особистість він описує чотирма вимірами: перший вимір – Хто я? (самопізнання, самооцінка). Ми назвали цей вимір «Цінні якості». Другий вимір – Чого я хочу? Мої очікування? Ми назвали цей вимір «Запити». Третій вимір – Які я маю проблеми? Як їх вирішити? Ми назвали цей вимір «Стимули». Четвертий вимір – Як мені спілкуватися з іншими? Як бути наполегливим? Ми назвали цей вимір «Взаємовідносини». Мартін дель Буї вважає, що саме ці 4 стрижні потрібні для освітньої реформи (Дель Буї, Запико, 2003).

Розглянувши запропоновані М. дель Буї виміри щодо десяти ключових компетентностей НУШ (Концепція, 2016, с. 11–12), пропонуємо таке їх умовне зіставлення: «цінні якості» – інформаційно-цифрова компетентність, екологічна грамотність і здорове життя, уміння спілкуватися державною та іноземними мовами, «запити» – підприємливість, уміння навчатися впродовж життя, уміння спілкуватися державною та іноземними мовами, «стимули» – математична грамотність, компетентності в природничих науках і технологіях, уміння спілкуватися державною та іноземними мовами, «взаємовідносини» – соціальні і громадянські компетентності, загальнокультурна грамотність, уміння спілкуватися державною та іноземними мовами.

Виокремлені для НУШ ключові компетентності необхідні кожному здобувачеві освіти для розвитку, особистої реалізації, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування, сформованість яких покликана гарантувати особисту реалізацію та успіх протягом

життя. Очевидно, що кожен вимір ефективності особистості містить уміння спілкуватися державною та іноземними мовами. У концепції Нової школи ці компетентності стоять на найвищому рівні й першою є саме «спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовою». Це вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування» (Концепція, 2016, с. 11).

Отже, відповідно до нового підходу до феномена вербального спілкування як змістового аспекту соціальної взаємодії, у якій відбувається всебічний розвиток особистості – психічний, соціальний й інтелектуальний (Національна, 2002), наріжним елементом успіху й ефективності особистості постає розвиток комунікативної компетентності учнів.

На разі не існує єдиного визначення поняття комунікативної компетентності. Це зумовлено тим, що, по-перше, у науковій літературі недостатньо чітко розмежовані терміни «компетентність» і «компетенція», а по-друге, комунікативна компетентність являє собою феномен поєднання мовного, когнітивного, психологічного та соціального аспектів.

Узявши до уваги науковий доробок лінгвістів і методистів, відзначимо, що поняття «компетентність» і «компетенція» є спорідненими, але не рівнозначними. «Компетенції – це соціальні норми і вимоги, що включають уміння, знання, навички, певний досвід та способи діяльності. Компетенції самі по собі не є рисою особистості. Вони стають нею в процесі засвоєння і рефлексії учня і трансформуються в компетентність» (Бібік, 2012).

На рівні школи компетенція – це загальна соціальна норма, зразок, правила; сукупність знань, умінь і навичок, якими учні повинні оволодіти відповідно до чинної програми, освітніх цілей і завдань. Компетентність – результат навчальної діяльності вчителя – ознака особистості; те, що учень знає й уміє; чим він оволодів у процесі учіння; його власний набутий рівень знань, умінь і навичок, індивідуальний досвід реалізації набутих компетенцій. Комунікативна компетентність учня – це сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах й обставинах із різними комунікантами, а також знання вербальних і невербальних засобів взаємодії, умінь та навичок ефективного застосування їх у конкретній ситуації спілкування. Комунікативна компетентність виявляється в уміннях особистості використовувати мову в конкретній ситуації спілкування (Мамчур, 2012, с.14).

Процес формування комунікативної компетентності поєднує в собі такі складники: засвоєння знань про способи взаємодії з людьми; оволодіння уміннями і навичками використовувати засоби мови в усному мовленні; розвиток діалогічного і монологічного мовленням; оволодіння культурою усного і писемного мовлення; засвоєння норм мовленнєвого етикету в ситуаціях навчального та побутового спілкування; опанування навичок роботи в групі, колективі; розвиток здібностей навчальної співпраці; оволодіння різними соціальними ролями; формування уміння критично оцінювати думки і дії інших людей (Пономарьова, 2019, с. 14–15).

Комунікативна компетентність структурно неоднорідна. У цій роботі доцільним вважаємо спиратися на її тлумачення як родового поняття, що містить у своїй структурі видові (мовну, мовленнєву, соціокультурну, стратегічну) компетентності (Горошкіна, 2015, с. 227).

Тож у складі комунікативної компетентності учнів молодшої ланки виокремлюємо мовну, мовленнєву, соціокультурну та діяльнісну компетентності. Відповідно, комунікативна компетентність полягає не тільки в оволодінні необхідною кількістю мовних знань і мовленнєвих умінь, а й у формуванні умінь практичного використання мови в процесі мовленнєвої діяльності. Комунікативна компетентність молодшого школяра виявляється в умінні та готовності спілкуватися з людьми різного віку і статусу, розуміти й відтворювати прослухану та прочитану інформацію, змістовно й граматно висловлювати свої думки в усній і письмовій формах, вільно використовувати мову в різних ситуаціях.

Для формування комунікативної компетентності молодших школярів доречним є використання як традиційних методів навчання – бесіда, розповідь, спостереження, робота з підручни-

ком, метод вправ, так і інноваційних – дидактичні ігри, моделювання комунікативних ситуацій, кейс-метод, метод проєктів, мікрофон тощо. Зокрема, дієвий метод формування комунікативної компетентності, що охоплює всі її складники, становлять театралізовані ігри.

Театр – це потужний емоційний інструмент для спілкування з людьми й розуміння їхніх почуттів і поведінки. Сприяє розвитку художніх здібностей дітей, формує культуру творчої діяльності та спілкування, стимулює розвиток психічних процесів та процесів мислення. Кожна дитина любить перевтілюватися у свого улюбленого героя, і все її життя тісно пов'язане з іграми. У грі дитина не тільки здобуває інформацію про навколишній світ, а й розуміє красу людських стосунків і суспільних законів, через гру вона вчиться жити в цьому світі й встановлювати необхідні для неї стосунки з оточуючими. Це її творча діяльність.

Театралізована діяльність – один з ефективних засобів розвитку комунікативних здібностей дітей. Тому надзвичайно актуальним є питання розвитку комунікативних здібностей дітей через драматичні вистави.

Ігри-драматизації допомагають навчити дітей вести діалог зі співрозмовником на певну тему, запам'ятовувати репліки театральних персонажів, розвивати спостережливість, зорову і слухову увагу, пам'ять, уяву, образне мислення, інтерес до сценічної майстерності, фантазії. Це техніка, яку можна успішно використовувати на уроках літературного читання.

Доречним для розвитку театралізованої діяльності на уроках літературного читання є застосування дидактичних ігор. Розпочинати варто з простих завдань, поступово їх ускладнюючи. Ігри-завдання можна застосовувати в парах, у групах, у командах.

Щоб познайомити здобувачів освіти з простими та складними реченнями, навчити їх складати поширене речення, можна використати гру «Поширене речення».

**Зміст.** Учитель пропонує учням разом скласти цікаве речення, і починається гра-драматизація.

**Умова.** Перші 2-3 слова виголошує вчитель, а діти додають по одному слову так, щоб вийшло логічно завершене речення. Якщо хтось із гравців відчув, що речення склалося, закінчилося, каже: «Ось так!»

**Завдання учителя** – коректно розпочати речення. Наприклад: «Біля озера...» тощо.

Для того, щоб розвинути уміння ввійти в інший образ доцільно застосувати гру «Коли б...».

**Зміст.** Учитель пропонує дітям закінчити речення. Воно будується за таким принципом: «Коли б я був кимось/чимось, то я б ..., тому що/щоб».

Наприклад:

- Коли б я була струмочком, то я б ..., тому що ... .
- Коли б я був синичкою, то я б ..., щоб ... .

Гра «Розмова по телефону» може бути використана для розвитку уміння вести розмову та збільшення словникового запасу.

**Зміст.** Учитель і підготовлений учень (у двох варіантах) ведуть діалог. Обирають правильний варіант, а потім учні в парах ведуть між собою діалог за правильним зразком.

#### 1 варіант.

- Алло!
- Добрий день.
- Покличте Богдана.
- Хто його запитує?
- Він є вдома?
- А хто це? Навіщо вам Богдан?
- А Богдан вдома?
- Хто його питає?

#### 2 варіант.

- Добрий день, Олександрє Сергійовичу! Це говорить Богдан Мирний.



- Доброго дня, Богдане!
- Покличте, будь ласка, до телефона Ярослава.
- Ярослава немає вдома. Він на заняттях з легкої атлетики. Зателефонуй пізніше.
- Дякую. До побачення!

Щоб навчити дітей розумітися на побудові твору, знаходити спільне в різних творах жанру, можна застосувати гру «Знайди спільне».

**Зміст.** Учитель дає завдання.

### **I група**

- Які казки починаються однаково «Жили колись...»?

### **II група**

- Які казки закінчуються однаково «Живуть-поживають, лиха не знають»?

### **III група**

- Які закінчуються весіллям?

Або

- У яких казках молодшому брату вдається найкраще виконувати всі завдання.
- У яких казках всі герої – тварини? Тощо.

За допомогою гри «Подорож у часі» можна навчити дитину визначати зв'язок між сюжетом і часом подій, розвинути уяву, творчі літературні навички.

**Зміст.** Учитель роздає завдання дітям у групах. Перемагає та група, яка найшвидше та з найбільш захопливим сюжетом створить найкоротшу нову композицію на відомий сюжет.

Приклад: Уявіть події та героїв твору перенесеними в інший час...

- Що має змінитися в сюжеті?
- Що може залишитися незмінним?
- Які події можуть не відбутися?

Наведені й подібні театралізовані ігри допоможуть учням складати та розігравати вистави за казками та різними літературними творами; розвивати навички дій з уявними предметами; розвивати вміння користуватися інтонаціями, що виражають різноманітні емоційні стани (сум, радість, злість, здивування тощо).

Системна робота з театралізованими іграми на уроках літературного читання сприяє розвитку комунікативної компетентності молодших школярів. Театралізована гра допомагає дітям утримувати увагу на уроці, реалізувати свої ідеї, будувати й фантазувати, працювати з ентузіазмом і бачити результат своєї праці. Вони сприяють розвитку мислення, інтелекту, уяви та творчості. І це завдяки тому, що театралізована гра чудово розвиває комунікативні навички, що сприяють розвитку таких якостей, як здатність до зосередженості, вміння працювати з партнерами, а головне, почуття впевненості в собі.

Педагогам варто захоочувати дітей до ігор за сюжетами, щоб розвивати пам'ять, творчу уяву, дарувати насолоду від спілкування з улюбленими казками та героями оповідань, вчити доброти та чуйності.

**Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок** в обраному напрямі. Формування ефективної особистості має на меті набуття нею здатності ставитися відповідально до ухвалення рішень та досягати необхідних результатів у різнопланових ситуаціях. Реалізувати це можна тільки за умови формування у здобувачів освіти високого рівня комунікативної компетентності: соціокультурних навичок спілкування; вміння вільно оперувати мовними засобами, уважно слухати і чути співрозмовника, колегу, партнера; співпрацювати; точно й зрозуміло висловлювати свої погляди; за допомогою переконливих доказів доводити іншим правильність своїх тверджень, бути толерантним до різних думок.

Саме початкове навчання закладає підґрунтя для розвитку наведених комунікативних умінь і навичок, що вимагає від учителя креативності та ретельної підготовки уроків. Зробити процес навчання динамічним та цікавим може використання театралізованих ігор, під час яких створюється атмосфера психологічного комфорту, діти відчують себе творцями, легше комунікують, засвоюють соціокультурне тло, розвивають мовленнєві навички.

Крім того, такі ігри – це дієва допомога в роботі корекційних педагогів, вчителів логопедів, психологів. Їх можна застосовувати для занять з дітьми з тривожними розладами, гіперактивністю, аутизмом, із труднощами в налагодженні комунікації тощо.

Перспективи дослідження становить подальший пошук та визначення пріоритетних шляхів формування комунікативної компетентності школярів молодшої ланки, обґрунтування найбільш дієвих методів, форм роботи.

### Використані джерела

- Бібік, Н.М. (2012). Компетенції і компетентність у результатах початкової освіти. Сучасна початкова освіта: вектори розвитку. Бердянськ: БДПУ, 20–29.
- Болотов, В.А. (2009). Компетентна модель: від ідеї до освітньої програми. Педагогіка, 10, 8–14.
- Горошкіна, О., Караман, С., Бакум, З., Караман, О., Копусь, О. (2015). Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі. Київ: АКМЕ ГРУП.
- Грищенко, М. (ред.). (2016). Концепція Нової української школи. Міністерство освіти і науки України <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Дель Буї, Франсіско Мартін, Запіко, Ана Фернандес. (2003). Ефективна програма розвитку особистості в освітніх контекстах: перші результати. Магістр, 19. <https://reunido.uniovi.es/index.php/MSG/article/view/13950/13728>
- Державний стандарт початкової освіти (2018). Затверджений 21.02.2018 р. постановою № 87 Кабінету Міністрів України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>.
- Дука, Т.М., Рябошапка, О.В. (2021). Шляхи формування комунікативної компетентності молодших школярів на уроках мовно-літературної освітньої галузі. Академічні студії. Серія «Педагогіка», 4. Ч.2, 214–219.
- Єрмоленко, С. (2022). Досвід впровадження технології озон на уроках української мови. Українські студії в європейському контексті, 5, 157–166.
- Зязюн, І.А. (2005). Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. Київ–Глухів: РВВ ГДПУ, 10–18.
- Іштутіна, О., Завада, А. (2023) Технологія розвитку комунікативної компетентності засобами сторітелінгу на уроках української мови в 4 класі. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти, 19, 53–63.
- Мамчур, Л. (2012). Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Херсон.
- Мазурок, М., Саприкіна, О. (2022). Сторітелінг як ефективний інструмент формування комунікативної компетентності здобувачів освіти нової української школи. Молодь і ринок, 1 (199), 160–165.
- Медик, А. (2020). Театралізована діяльність як засіб мовленнєвого розвитку молодших школярів. Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя (VIII школа методичного досвіду) : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Вінниця: ФОП Корзун Д. Ю., 130–133.
- Наказ Міністерства освіти і науки України від 20.10.2008 року №944 «Про завершення I (підготовчого) етапу дослідно-експериментальної роботи на базі експериментального навчального закладу всеукраїнського рівня – загальноосвітньої школи I–III ступенів № 123 м. Харкова». (2008). <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0944290-08>
- Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>
- Никончук, Н.Д. (2020). Розвиток мовлення молодших школярів у процесі колективної творчої діяльності. Вінниця: Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського.

- Олійник, І. (2023). Мовленнєва діяльність як основа формування комунікативної компетентності молодших школярів. *Нова педагогічна думка*, 2, 116–120.
- Пометун, О.І. (2004). Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: «К.І.С.», 66–72.
- Пономарьова, К.І. (2020). Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови : методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ.
- Рекомендація Європейського Парламенту і Ради 2008/С 111/01 «Про встановлення Європейської кваліфікаційної структури для можливості отримати освіту протягом усього життя» (2008). [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_988#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_988#Text)
- Савченко, О.Я. (2005). Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті; світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К.І.С.
- Третяк, Н.В., Мартіна, О.В., Гордійчук, М.С. (2022). Формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі смислового сприйняття художнього твору. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 32, 176–187.
- Шуляк, С. (2023). Становлення комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, 19, 121–127.

### References

- Bibik, N.M. (2012). *Kompetentsii i kompetentnist u rezultatakh pochatkovoї osvity. Suchasna pochatkova osvita: vektory rozvytku*. Berdiansk: BDPU, 20–29. (in Ukrainian).
- Bolotov, V.A. (2009). *Kompetentna model: vid idei do osvितnoi prohramy*. *Pedahohika*, 10, 8–14. (in Ukrainian).
- Horoshkina, O., Karaman, S., Bakum, Z., Karaman, O., Kopus, O. (2015). *Praktykum z metodyky navchannia movoznavchykh dystsyplin u vyshchii shkoli*. Kyiv: AKME HRUP. (in Ukrainian).
- Hryshchenko, M. (ed.). (2016). *Kontseptsiiа Novoi ukrainskoi shkoly*. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (in Ukrainian).
- Del Bui, Fransisko Martin, Zapiko, Ana Fernandes. (2003). *Efektynna prohrama rozvytku osobystosti v osvितnikh kontekstakh: pershi rezultaty*. *Mahistr*, 19. <https://reunido.uniovi.es/index.php/MSG/article/view/13950/13728> (in Ukrainian).
- Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity (2018). *Zatverdzhenyi 21.02.2018 r. postanovoi № 87 Kabinetu Ministriv Ukrainy*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>. (in Ukrainian).
- Duka, T.M., Riaboshapka, O.V. (2021). *Shliakhy formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv na urokakh movno-literaturnoi osvितnoi haluzi*. *Akademichni studii. Seriiа «Pedahohika»*, 4. Ch.2, 214–219. (in Ukrainian).
- Iermolenko, S. (2022). *Dosvid vprovadzhennia tekhnolohii ozon na urokakh ukrainskoi movy*. *Ukrainski studii v yevropeiskomu konteksti*, 5, 157–166. (in Ukrainian).
- Ziazun, I.A. (2005). *Filosofia postupu i prohnozu osvितnoi systemy*. *Pedahohichna maisternist: problemy, poshuky, perspektyvy: Monohrafiia*. Kyiv–Hlukhiv: RVV HDPU, 10–18. (in Ukrainian).
- Ishutina, O., Zavada, A. (2023) *Tekhnolohiia rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti zasobamy storitelinhu na urokakh ukrainskoi movy v 4 klasi*. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*, 19, 53–63. (in Ukrainian).
- Mamchur, L. (2012). *Perspektyvnist i nastupnist u formuvanni komunikatyvnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02*. Kherson. (in Ukrainian).
- Mazurok, M., Saprykina, O. (2022). *Storitelinh yak efektynnyi instrument formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti zdobuvachiv osvity novoi ukrainskoi shkoly*. *Molod i rynek*, 1 (199), 160–165. (in Ukrainian).
- Medyk, A. (2020). *Teatralizovana diialnist yak zasib movlennievoho rozvytku molodshykh shkoliariv*. *Aktualni problemy mystetskoi pidhotovky maibutnoho vchytelia (VIII shkola metodychnoho dosvidu) : materialy Vseukrainskoi naukovy-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu*. Vinnytsia : FOP Korzun D. Yu., 130–133. (in Ukrainian).

- Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 20.10.2008 roku №944 «Pro zavershennia I (pidhotovchoho) etapu doslidno-eksperymentalnoi roboty na bazi eksperymentalnoho navchalnoho zakladu vseukrainskoho rivnia – zahalnoosvitnoi shkoly I–III stupeniv №123 m. Kharkova». (2008). <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0944290-08> (in Ukrainian).
- Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u KhKhI stolitti (2002). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (in Ukrainian).
- Nykonchuk, N.D. (2020). Rozvytok movlennia molodshykh shkoliariv u protsesi kolektivnoi tvorchoi diialnosti. Vinnytsia: Vinnytskyi derzh. ped. un-t imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. (in Ukrainian).
- Oliinyk, I. (2023). Movlennieva diialnist yak osnova formuvannia komunikativnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv. Nova pedahohichna dumka, 2, 116–120. (in Ukrainian).
- Pometun, O.I. (2004). Dyskusiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhotu v ukrainskii osviti Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasni osviti: svitovy dosvid ta ukrainski perspektyvy. Kyiv: «K.I.S.», 66–72. (in Ukrainian).
- Ponomarova, K.I. (2020). Formuvannia komunikativnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv u protsesi navchannia ukrainskoi movy : metodychnyi posibnyk. Kyiv: KONVI PRINT. (in Ukrainian).
- Rekomendatsiia Yevropeiskoho Parlamentu i Rady 2008/C 111/01 «Pro vstanovlennia Yevropeiskoi kvalifikatsiinoi struktury dlia mozhlyvosti otrymaty osvitu protiahom usoho zhyttia» (2008). [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_988#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_988#Text) (in Ukrainian).
- Savchenko, O.Ia. (2005). Uminnia vchytyisia yak kliuchova kompetentnist zahalnoi serednoi osvity. Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasni osviti; svitovy dosvid ta ukrainski perspektyvy. Kyiv: K.I.S. (in Ukrainian).
- Tretiak, N.V., Martina, O.V., Hordiichuk, M.S. (2022). Formuvannia komunikativnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv na osnovi smyslovoho spryiniattia khudozhnoho tvorcu. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka, 32, 176–187. (in Ukrainian).
- Shuliak, S. (2023). Stanovlennia komunikativnoi kompetentnosti ditei starshoho doshkilnoho viku z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly, 19, 121–127. (in Ukrainian).

**Oksana Dzhendzhero**, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Taras Shevchenko National University “Chernihiv Colehium”, Chernihiv, Ukraine.

**Research interests:** problems of formation of professional speech in students of non-philological specialties; linguistic synergetics; pedagogical creativity. Promoter of the Ukrainian language and lifelong learning, speaker at educational events.

**Oksana Horielova**, senior teacher, graduate student, Taras Shevchenko National University “Chernihiv Colehium”, Chernihiv, Ukraine.

**Research interests:** problems of using game technologies for development of communicative competence of primary school pupils; self-development of teachers, professional growth, creative approach to teaching and upbringing of primary school children.

## THEATRICAL GAMES AS A TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL PUPILS’ COMMUNICATIVE COMPETENCE.

**Abstract.** The rapid dynamics of the modern world necessitates the sustainable introduction of innovations in the process of education of the new generation to form life competencies and value orientations necessary for the successful self-realization of students. The article discusses the key educational competencies in terms of forming an effective personality, in particular those highlighted in the European Commission’s work program “Key Competencies for Lifelong Learning”, the Concept of the New Ukrainian School, and the Recommendations of the European Parliament and Council. Attention is focused on communicative competence as the most important for modern education. An attempt is made to project the four dimensions of effective personality development proposed by Martin del Bui in the concept of “Effective Personality vs. Competent Personality” onto the key competencies of the NUS. The components of the process of forming the communicative competence of schoolchildren

are highlighted: acquiring knowledge about the ways of interacting with people; mastering the skills and abilities to use the means of language in oral speech; development of dialogic and monologue speech; mastering the culture of speech; mastering the norms of speech etiquette in situations of educational and everyday communication; mastering the skills of working in a group, team; development of the ability to cooperate in education; mastering various social roles; formation of the ability to critically evaluate opinions, etc. It is also noted that the communicative competence of a primary school student is manifested in the ability and willingness to communicate with people of different ages and status, to understand and reproduce the information heard and read, to express their thoughts in a meaningful and competent way in oral and written forms, to use language fluently in different situations.

The article describes the experience of using theatrical games as a leading method of forming the communicative competence of primary school children.

**Keywords:** communicative competence; effective personality; key educational competencies; theatrical games.



**Артем Кияновський** – кандидат педагогічних наук, заслужений працівник освіти України, директор КЗ «Навчально-виховний комплекс «Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради, м. Херсон, Україна.

**Коло наукових інтересів:** організація освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, управлінська діяльність, методика навчання фізики.

✉ [shgt@ukr.net](mailto:shgt@ukr.net)

ORCID <https://orcid.org/0009-0009-9762-8366>

УДК 371.14+374.7:371.31:37.018.58(477)  
<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-157-163>

## РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ (З ДОСВІДУ РОБОТИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО КОМПЛЕКСУ «ШКОЛА ГУМАНІТАРНОЇ ПРАЦІ»)

**Анотація.** Статтю присвячено особливостям розвитку професійної компетентності педагогів КЗ «Навчально-виховний комплекс «Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради, насамперед – особливостям культурологічним й аксіологічним, оскільки культурологічний підхід до освітнього процесу є одним з основних в зазначеному закладі. Описано цікаві форми науково-методичної роботи вчителів і вихователів, що сприяють підвищенню їхньої професійної компетентності: розроблення авторських навчальних програм (зокрема, курсів «Традиції давньогрецького театру», «Основи оперного мистецтва»); створення книги «Бесіди про видатних людей» та збірки «Мудрість світу для дітей: філософія для дітей у казках та оповіданнях»; участь у читачьких конференціях, педагогічних читаннях, де вивчають класичні й нові фахові наукові твори, обговорюють дотичні до педагогіки сучасні бестселери; участь у практичних семінарах для вчителів і вихователів із запрошенням відомих науковців й освітян; підготовка з учнями тез їхніх наукових робіт до публікації в шкільних виданнях «Журнал учнівських наукових досліджень гуманітарного спрямування» та «Альманах науково-дослідних, реферативних і творчих робіт учнів ШГП «ЗОРЕСВІТ», а також складання вступних статей до цих тез та ін. У розвідці показано нестандартні шляхи реалізації принципу захопливості спільної дії вчителя та учня як невіддільної частини сучасної освіти: проведення шкільного театрального фестивалю, літературних віталень, свят Першого й Останнього дзвоника на сцені Херсонського обласного академічного музично-драматичного театру ім. М. Куліша в тандемі з відомими херсонськими артистами, особливих заходів – Вечора пам'яті колеги, Вечора дозвілля для технічних працівників та ін. Доведено розвивальний потенціал для професійної компетентності вчителів і вихователів педагогіки партнерства та атмосфери творчого пошуку в закладі освіти.

Ключові слова: компетентнісно орієнтована освітня діяльність; професійна компетентність педагога; культурологічний підхід до освітнього процесу; спільна дія вчителя та учня; нетрадиційні форми роботи; атмосфера творчого пошуку.

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями.** Свого часу В. Сухомлинський указував на зв'язок професійної компетентності педагога (у нього – майстерності) та його духовного розвитку: «Дуже гострою, безконечно новою, невичерпною проблемою нашої роботи є вдосконалення педагогічної майстерності на основі духовного росту вчителя» (Сухомлинський, 2021, с. 149). Це питання не втратило актуальності й зараз.

Безперечно, нині людство накопичило стільки інформації, що її вже не втримати навіть античним атлантам, а заучування правил і текстів не обумовлює свідомого опанування всього навчального матеріалу. Тому невіддільною частиною сучасної освіти має бути принцип захопливої спільної дії вчителя та учня на шляху до наміченого освітнього результату. Домінантою педагогіки стає діяльний, результативний, такий, що мотивує саморозвиток школяра, процес освіти, і його реалізація – основа професійної компетентності педагога XXI століття.

Сьогодні, із позицій компетентнісного підходу, педагогічна діяльність націлена на конкретний результат освіти, а одним із завдань має таке: навчити орієнтуватися в царині культурних, духовних цінностей, тобто вирішувати аксіологічні проблеми (Овчарук (ред.), 2004, с. 69). У цьому контексті важливим складником компетентнісно орієнтованої освітньої діяльності є пропагування досягнень науки й культури, що потребує регулярної актуалізації знань педагога. Для підвищення рівня власної професійної компетентності він повинен не тільки здійснювати рефлексію педагогічної діяльності, удосконалювати педагогічну майстерність через систему методичної роботи, а й займатися самоосвітою, щодня працюючи з інформацією, прагнучи до творчості, бажаючи пізнати та зрозуміти основні тенденції сучасної науки, особливо в галузях педагогіки, психології, культури.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** із проблеми, що розглядається в статті, та означення аспектів загальної проблеми, яким присвячується стаття. Проблема професійного зростання педагогів стала особливо актуальною з часу запровадження компетентнісного підходу до освітньої діяльності. Загальні питання педагогічної компетентності в наукових розвідках аналізують Н. Бібік, О. Вознюк й О. Дубасенюк, О. Овчарук, Л. Пуховська, А. Радченко, О. Раковець і С. Раковець, Т. Ціпан, Г. Шевцова, І. Шмиголь та багато ін.

Феномен Комунального закладу «Навчально-виховний комплекс «Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради розглянуто в працях Є. Голобородько (Голобородько, 2014), Н. Довбні, М. Короденка, К. Таранік-Ткачук та ін., проте автори не вивчали розвиток професійної компетентності педагогів закладу.

**Мета** нашої статті – описати й проаналізувати особливості розвитку педагогічної компетентності працівників «Школи гуманітарної праці» (м. Херсон), зумовлені культурологічним підходом до освітнього процесу.

Відповідно до мети поставлено й вирішено такі завдання: визначити дотримання культурологічного підходу до освітнього процесу як одне з основних завдань педагогічного колективу зазначеного закладу; описати цікаві форми науково-методичної роботи вчителів і вихователів; показати нестандартні шляхи реалізації принципу захопливої спільної дії педагога та учня; виявити розвивальний потенціал педагогіки партнерства й атмосфери творчого пошуку в закладі освіти для професійної компетентності вчителів.

Основними **методами дослідження** обрано такі: аналіз і синтез, абстрагування й конкретизація, зіставлення та групування, узагальнення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Безсумнівно, нинішньому вчителеві необхідно бути обізнаним в інноваційних методиках викладання свого предмета, а також активно цікавитися сучасними розробками в галузях педагогіки, психології та культури – ці знання допоможуть завжди бути цікавим для дітей та їхніх батьків.

За понад 30 років діяльності в «Школі гуманітарної праці» склалася своя система роботи з педагогами, яка дає позитивні результати щодо розвитку їхньої професійної компетентності в умовах сучасного освітнього простору.

Перебуваючи в постійному педагогічному пошуку, колектив однодумців невпинно працює над підвищенням свого культурно-освітнього рівня. У низці концептуальних науково-методичних праць («Авторська школа: як це робиться», «Режисура сучасного уроку» та ін.) ми повторюємо тезу, що «вся система роботи школи націлена на всебічний розвиток особистості як дитини, так і вчителя» (Кияновський, 2001, с. 80).

Характеризуючи полікультурність освіти й виховання в закладі, Є. Голобородько відзначає основоположну роль культурологічного підходу: «Школа прагне забезпечити умови молодому поколінню для загального культурного розвитку, знайомить із культурами інших народів і на основі цього допомагає оцінити національну культуру, зрозуміти її роль і внесок у світову культурну скарбницю» (Голобородько, 2014, с. 12). Для повноцінної реалізації такого підходу вчителі повинні мати професійну спроможність, оснований на власному високому інтелектуальному й загальнокультурному рівні, а також методичне забезпечення.

Педагоги закладу розробляють авторські навчальні програми. Візитівкою школи став авторський курс «Театр» (автори – С. Санько, А. Кияновський), у межах практичної реалізації якого щороку проводиться Театральний фестиваль, де всі класи під керівництвом своїх наставників представляють авторське бачення відомих класичних творів, демонструючи високу культуру виконавської майстерності. Продовжують ідею культурного розвитку школяра авторські курси «Традиції давньогрецького театру» (автор-укладач – О. Сербіна) (Сербіна, 2016, с. 62-73) та «Основи оперного мистецтва» (упорядник – О. Кравець) (Кравець, 2017).

Принцип захопливої спільної дії вчителя та учня найбільш яскраво реалізується під час звичних для всіх свят Першого й Останнього дзвоника. Ці свята вирізняються тим, що участь у них беруть і діти, і педагоги, а відбувається спільне дійство на сцені Херсонського обласного академічного музично-драматичного театру ім. М. Куліша. Занурюючись у світ прекрасного й казкового Театру в тандемі з відомими херсонськими артистами, учні разом з учителями дивують усіх новими інтерпретаціями відомих дитячих творів: «Бременські музики», «Малюк і Карлсон», «Попелюшка», «Королівство кривих дзеркал», «Пригоди Тома Соєра» та ін. Наголосимо, що під час підготовки й проведення цих заходів педагоги співпрацюють не лише з вихованцями, а також із професійними акторами, завдяки чому поглиблюють свою компетентність.

Крім того, відповідно до культурологічного підходу в реалізації компетентнісно орієнтованої освітньої діяльності принцип захопливої спільної дії проявляється в організуванні літературних віталень. І в підготовці, і в проведенні таких заходів активну участь беруть учні певної паралелі, учителі-філологи, бібліотекарі, вихователі, викладачі різних предметів і, звісно, директор школи – давній шанувальник музи Калліопи. На літературне свято запрошують дітей та батьків, які з цікавістю розкривають для себе нові грані творчості не тільки відомих поетів і письменників, а й педагогів, що, наприклад, натхненно декламують класичні поетичні чи прозові рядки. На наше переконання, любов до слова, літератури, культури та мистецтва є основою духовної культури людини.

Деякі вітальні знімають як відеофільм і викладають на сайт школи; сценарії заходів оформлюють в ілюстровані видання, матеріали з яких можуть бути використані в позакласній роботі вчителів-словесників; педагогічні аспекти святкових вечорів аналізують і досліджують (див., наприклад, статтю Л. Шавалди «Організація сімейних вечорів у контексті співпраці педагогів і батьків» (Шавалда, 2016)).

З погляду компетентнісно орієнтованої освітньої діяльності також становлять інтерес авторські методичні розробки педагогів «Школи гуманітарної праці», які передусім формують внутрішній світ дитини. Наприклад, у 2005 р. спільно з лабораторією гуманітарного навчання та виховання Академії педагогічних наук України вчителі й вихователі закладу взяли участь у створенні книги «Бесіди про видатних людей» (Кияновський (ред.), 2005). У ній узагальнено дос-



від побудови діалогу з учнями про життя знаменитих людей, які є прикладом високих моральних якостей. «Бесіди...» рекомендовано для педагогів і батьків: «Запорука величі – у любові до Батьківщини» (про видатного стратега й державного діяча Фемістокла), «Великий диктатор» (про римського імператора Гая Юлія Цезаря), «Арістотель: життя і сенс», «Софіст особливого роду» (про античного філософа Сократа), «Грецький мудрець» (про відомого афінського законодавця й поета Солона), «Останній гуманіст, або Рухоме життя істини» (про французького філософа Мішеля Монтеня), «Революція в педагогіці» (про чеського педагога Яна Амоса Коменського), «Велика доля – велике рабство» (про іспанського художника Франсіско Гоя), «Вогонь душі людської» (про геніального німецького композитора Людвіга Ван Бетховена), «Він подарував Трою всьому світу» (про Генріха Шлімана, який відкрив світові знання про найдавнішу цивілізацію), «Віра в науку» (про відомого російського хіміка Дмитра Менделєєва).

Тексти бесід містять не лише інформацію про видатних особистостей, а й питання для роздумів, творчі завдання. Зокрема, у розмові про античного філософа Арістотеля запропоновано такі питання та завдання: «Як ви думаєте, чому Арістотель віддав перевагу філософії, а не медицині? Обґрунтуйте свою відповідь», «На ваш погляд, чому, незважаючи на розбіжності, Арістотель все ж таки відіграв значну роль у житті Олександра Македонського?», «Чи згодні ви з тим, що мистецтво – показник духовного життя народу? Підтвердьте свої висновки прикладами» (Кияновский (ред.), 2005). Під час таких занять формуються життєві цінності учнів – на прикладах прояву патріотизму, високого служіння Богові, Батьківщині й людям.

Традиції гуманної педагогіки Ш. Амонашвілі втілено в збірці 2017 р. «Мудрість світу для дітей: філософія для дітей у казках та оповіданнях» (упорядник – Л. Шавалда, вихователь-методист «Школи гуманітарної праці») (Шавалда (уклад.), Кияновский (ред.), 2017). У виданні наголошено на комплексному вихованні особистості дитини, вихованні душі людини, гармонізації всіх її складових. Розділи збірки – бесіди про красу, серце та любов, моральність, волю, мислення, мудрість життя – містять не лише казки, есе про вічні моральні категорії, а й коротке тлумачення основних моральних понять, що допомагає дітям глибше зрозуміти їхній зміст.

З ініціативи провідних педагогів у школі впроваджено цікаву форму ознайомлення з новинками фахової наукової літератури й вивчення педагогічного досвіду – науково-практичні та читальні конференції: «Шляхи співпраці церкви та суспільства», «Нанотехнологія – вікно у новий світ», «Античні філософи про сенс життя» та ін. Традиційними для колективу «Школи гуманітарної праці» стали педагогічні читання: «Спадщина Сократа, Ушинського, Песталоцці, Спенсера очима сучасних освітян», «Спадщина А.С. Макаренка й розвиток сучасної школи», «Християнство та школа. Сучасний контекст», «Блокчейн від А до Я. Технологія десятиліття», «Теорія множинного інтелекту Говарда Гарднера – розуміння обдарованості» та ін. Алгоритм роботи над задалегідь вибраною книгою чи темою, як правило, такий: 1) вивчення першоджерела; 2) науково-практична конференція або обговорення; 3) підготовка методичних матеріалів за результатами вивчення та конференції; 4) видання друкованого методичного посібника.

На конференціях і педагогічних читаннях обговорюють також сучасні бестселери, як-от: «Правила мозку. Що варто знати про мозок вам і вашим дітям» Дж. Медіни, «Феліцитарна перспектива» Г. Навайтіса, «Новий цифровий світ. Як технології змінюють державу, бізнес і наше життя» Е. Шмідта й Дж. Коена, «Sapiens: Людина розумна. Коротка історія людства» й «Homo Deus: Людина божественна. За лаштунками майбутнього» Ю.Н. Харарі та ін. Виступаючи, учителі висловлюють свою думку щодо прочитаного, розмірковують про те, як ці нові знання допоможуть їм у педагогічній практиці.

Крім того, у закладі систематично проводять практичні семінари для педагогів за участю відомих науковців й освітян (наприклад, семінар для педагогів, присвячений питанням комп'ютерної грамотності за участю заслуженого вчителя України, заступника директора з навчально-виховної роботи Вінницької фізико-математичної гімназії № 17 Ю. Пасіхова).

На початку навчального року адміністрація школи організовує виїзні творчі семінари: «Нова українська школа – школа, комфортна для дитини», «Дитина + книга = успіх!», «Модельовання

особистого інформаційного простору учня» та ін. Зазвичай до них залучають також працівників бібліотек, музеїв, закладів вищої освіти як Херсонщини, так і всієї України.

Безперечно, кожне колективне обговорення фахових проблем, кожна ділова зустріч із колегами, тим паче з представниками інших закладів та установ сприяють розвитку професійної компетентності педагогів, зокрема її аксіологічного складника.

Співпраця вчителів школи з учнями – учасниками конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт Малої академії наук України має педагогічно значуще творче продовження – видавання «Журналу учнівських наукових досліджень гуманітарного спрямування» та «Альманаху науково-дослідних, реферативних і творчих робіт учнів ШГП «ЗОРЕСВІТ», де представлено наукові роботи дітей та вступні статті їхніх керівників. Працювати з інформацією, готувати до публікації свої дослідження школярів навчають із молодших класів; також цьому сприяє авторський курс для учнів 5–7 класів «Основи інформаційної культури» (упорядник – Т. Лихожон, завідувач шкільного бібліотечно-інформаційного центру) (Лихожон, 2017). Оскільки вчителі систематично аналізують та узагальнюють свій педагогічний досвід, оформлюють свої надбання в науково-методичні розвідки, то мають спроможність навчити дітей вибирати в тексті головне, правильно формулювати тези тощо.

Атмосфера постійного творчого пошуку в «Школі гуманітарної праці» живить і посилює прагнення педагогів до творчості, стимулює генерування ідей, зокрема й для особливих заходів. Наприклад, організовано Вечір пам'яті колег, присвячений учителям і вихователям, які відійшли в засвіти та які свого часу відіграли неповторну роль у становленні освітнього закладу. У 2019 р. проведено Вечір дозвілля для технічних працівників; і у виступах, вітальних номерах дітей та вчителів звучали щирі слова подяки тим людям, які щодня відновлюють чистоту й затишок у рідній школі.

Багато педагогів у студентські роки пройшли практику стажування в літніх оздоровчих таборах. Цей безцінний досвід організації творчого дозвілля дітей стає в нагоді під час організації двотижневих літніх творчих таборів, де вчителі й вихователі, спілкуючись із учнями поза межами освітнього закладу, проводять цікаві тематичні зміни. Своєю чергою, така діяльність розвиває професійну компетентність колишніх вожатих.

**Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок в обраному напрямі.** Здатність педагога організувати роботу щодо вирішення творчих завдань, прояв ініціативи, самостійності є новим професійним орієнтиром у роботі сучасного вчителя. Згідно з базовим принципом Нової української школи, педагогіка партнерства є основою освітнього процесу, у якому вчитель все ж таки відіграє важливу й визначальну роль: він учить думати та освоювати нескінченні горизонти культури. Такі орієнтири вказують своїм учням педагоги навчально-виховного комплексу «Школа гуманітарної праці», перебуваючи в постійному творчому пошуку та занурюючись у світ педагогічних відкриттів. Культурологічний підхід до освітнього процесу в закладі зумовлює увагу вчителів і вихователів до вирішення аксіологічних проблем, застосування нестандартних форм роботи, зокрема й науково-методичної, а зрештою, розвиток творчості як складника педагогічної компетентності.

Усі описані в статті заходи були традиційними в «Школі гуманітарної праці» до війни. Нині, за умов дистанційного навчання, деякі з цих заходів проводити неможливо, натомість знайдено нові форми роботи, що буде проаналізовано в наступних розвідках.

#### Використані джерела

- Голобородько, Є.П. (2014). Полікультурна освіта і виховання в умовах «Школи гуманітарної праці». Рідна школа, 12, 12–13.
- Кияновский, А.А. (2001). Авторская школа: как это делается (модель эффективно обучающей школы в Украине). Херсон: Айлант.
- Кияновский, А.А. (ред.). (2005). Беседы о великих людях. Херсон: Айлант.

- Кравець, О. (упоряд.) (2017). Основи оперного мистецтва: програма факультативу для 5–7 класів. Інформаційний збірник для директора школи та завідувача дитячого садочка, 7-8 (61), 84–92.
- Лихожон, Т. (упоряд.) (2017). Основи інформаційної культури: програма курсу за вибором для 5–7 класів. Інформаційний збірник для директора школи та завідувача дитячого садочка, 7-8 (61), 93–118.
- Овчарук, О.В. (заг. ред.). (2004). Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики: колективна монографія. К.: К.І.С.
- Сербіна, О. (2016). Традиції давньогрецького театру. 5–11 класи: програма курсу за вибором. Рідна школа, 10, 62–73.
- Сухомлинський, В.О. (2021). Школа – світоч розуму: [зб. фрагментів з творів] (Л. Огнева, упоряд.). Київ: Альянт, 2021.
- Шавалда, Л. (2016). Організація сімейних вечорів у контексті співпраці педагогів і батьків. Рідна школа, 10, 50–53.
- Шавалда, Л.І. (уклад.), Кияновский, А.А. (ред.).(2017). Мудрість світу для дітей: філософія для дітей у казках та оповіданнях. Херсон: УВК «Школа гуманітарного труда» ХОС.

### References

- Holoborodko, Ye.P. (2014). Polikulturalna osvita i vykhovannia v umovakh «Shkoly humanitarnoi pratsi». Ridna shkola, 12, 12–13. (in Ukrainian).
- Kiianovskii, A.A. (2001). Avtorskaia shkola: kak eto dielaietsa (model effektivno obuchaiushchei shkoly v Ukraine). Kherson: Ailant. (in Ukrainian).
- Kiianovskii, A.A. (red.). (2005). Biesiedy o velikikh liudiakh. Kherson: Ailant. (in Ukrainian).
- Kravets, O. (uporiad.) (2017). Osnovy opernogo mystetstva: prohrama fakultatyvu dlia 5–7 klasiv. Informatsiinyi zbiryk dlia dyrektora shkoly ta zaviduvacha dytiachoho sadochka, 7-8 (61), 84–92. (in Ukrainian).
- Lykhozhon, T. (uporiad.) (2017). Osnovy informatsiinoi kultury: prohrama kursu za vyborom dlia 5–7 klasiv. Informatsiinyi zbiryk dlia dyrektora shkoly ta zaviduvacha dytiachoho sadochka, 7-8 (61), 93–118. (in Ukrainian).
- Ovcharuk, O.V. (zah. Red.). (2004). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy. Biblioteka z osvithoi polityky: kolektyvna monohrafiia. K.: K.I.S. (in Ukrainian).
- Serbina, O. (2016). Tradytzii davnohretskoho teatru. 5–11 klasy: prohrama kursu za vyborom. Ridna shkola, 10, 62–73. (in Ukrainian).
- Sukhomlynskyi, V.O. (2021). Shkola – svitoch rozumu: [zb. frahmentiv z tvoriv] (L. Ohnieva, uporiad.). Kyiv: Aliant, 2021. (in Ukrainian).
- Shavalda, L. (2016). Orhanizatsiia simeinykh vechoriv u konteksti spivpratsi pedahohiv i batkiv. Ridna shkola, 10, 50–53. (in Ukrainian).
- Shavalda, L.Y. (uklad.), Kiianovskii, A.A. (red.). (2017). Mudrist– svitu dlya ditey: filosofiya dlya ditey u kazkakh ta opovidanniyakh. Kherson: UVK «Shkola humanytarnoho truda» KhOS.

*Artem Kyianovskyi, Candidate of Pedagogical Sciences, Honored Education Worker of Ukraine, the Headmaster of the “School of Liberal Arts” Educational Complex of the Kherson Regional Council, Kherson, Ukraine*

**Research interests:** organization of educational process in institutions of general secondary education, management activity, methods of teaching Physics.

### DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN THE CONDITIONS OF MODERN EDUCATIONAL SPACE (FROM THE EXPERIENCE OF THE “SCHOOL OF LIBERAL ARTS” EDUCATIONAL COMPLEX)

**Abstract.** The article is devoted to the development features of professional competence of the teachers of the Communal Institution “School of Liberal Arts” Educational Complex” of the Kherson Regional Council, primarily cultural and axiological features, since the cultural approach to the educational process is one of the main ones in the mentioned institution. Here you can find the description

of interesting forms of scientific and methodological work of teachers and educators, which contribute to the improvement of their professional competence, that is the development of original educational programs (in particular the courses like “Traditions of the Ancient Greek Theater” and “Fundamentals of Opera Art”); creation of the book “Conversations About Outstanding People” and the digest “Wisdom of the World for Children: Philosophy for Children in Fairy Tales and Stories”; participation in Readers Conferences, Pedagogical Readings, where classic and new specialized scientific works are studied and modern bestsellers related to pedagogy are discussed; participation in practical seminars for teachers and educators with the invitation of famous scientists and educators; joint teacher-student preparation of theses for students’ scientific works for publication in the school editions, such as the “Journal of Student Humanitarian Direction Scientific Research” and “Zoresvit” Almanac of the “School of Liberal Arts” Students Scientific Research, Abstract and Creative Works”, as well as drafting introductory articles to these theses, etc. The article shows unconventional ways of implementing the principle of exciting joint action of both a teacher and a student as an inseparable part of modern education: carrying out of the School Theater Festival, Literary Readings, the First and Last Bell celebrations on the stage of the M. Kulish Kherson Regional Academic Music and Drama Theater in tandem with famous Kherson actors and actresses, special events, like Colleagues Memorial Meetings, Leisure Parties for technical workers, etc. The development potential of partnership pedagogy and the atmosphere of creative endeavour in the educational institution for the professional competence of teachers and educators has been proven.

**Keywords:** competence-oriented educational activity; teacher’s professional competence; cultural approach to the educational process; joint action of a teacher and a student; unconventional forms of work; atmosphere of creative endeavour.



**Тетяна Грицик** – кандидат педагогічних наук, викладач вищої категорії Відокремлений структурний підрозділ «Рівненський фаховий коледж Національного університету біоресурсів та природокористування України», Україна.

**Коло наукових інтересів:** теорія та методика навчання математики та фізики, інформаційні технології в освіті.

✉ [grizik2008@ukr.net](mailto:grizik2008@ukr.net)

id <https://orcid.org/0009-0000-1132-7285>

УДК 372.853

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-164-170>

## ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ІСТОРИЗМУ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИКИ У ЗАКЛАДІ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** У статті розглядаються особливості використання елементів історизму на заняттях з фізики у закладі фахової передвищої освіти. Проблема підвищення мотивації до навчання доволі актуальна, адже в сучасних умовах спостерігаємо зниження престижу освіти та навчання. Водночас фізика традиційно вважається важким для розуміння предметом, і це вимагає пошуку нових і удосконалення існуючих методів, форм та засобів навчання. Використання історичного підходу на заняттях є одним із шляхів розв'язання зазначеної проблеми. Розглянуті методичні особливості використання елементів історизму на заняттях: виховний вплив на особистість; систематичність використання у навчальному процесі; різноманітність форм та методів представлення історичного матеріалу; відповідність змісту та обсягу навчальної теми, віковим особливостям здобувачів освіти; застосування задач політехнічного змісту. Увага авторів сконцентрована на змістовому компоненті методичної системи навчання. Розглядаються такі напрями реалізації цього компоненту: нариси з історії природничої науки; історія наукових термінів, символів та позначень; короткі узагальнені повідомлення про вченого, його важливі наукові здобутки, значення творчості для розвитку наукової думки та науково-технічного прогресу; повідомлення про деякі цікаві біографічні факти з життя та творчості вченого; крилаті вислови, відомі слова та цитати вченого; повідомлення про унікальність особистості вченого, його неперевершеність, майстерність, створення образу для наслідування; інформація про значення і роль науки та наукової діяльності в житті вченого; повідомлення про моменти слави та вшанування, загальне визнання вченого; відомі фізичні експерименти, що здійснені видатною особистістю, відтворення деяких з них на заняттях; задачі історичного та політехнічного змісту. Історичні матеріали спрямовуються на розвиток пізнавального інтересу, формування світосприйняття, стимулювання пізнавальної діяльності. Важливими особливостями використання елементів історизму є їх виховний вплив на особистість, різноманітність форм та методів представлення. Історичний підхід дозволяє дати найбільш повне та загальне уявлення про поняття сили, маси, енергії, імпульсу, сили струму тощо, прослідкувати шлях руху наукової думки від її витоків і до сучасності.

**Ключові слова:** фізика; елементи історизму; історія науки; методика навчання; освітній процес.

**Постановка проблеми.** Курс фізики посідає важливе місце серед навчальних предметів загальноосвітньої підготовки у коледжах фахової передвищої освіти. Фізика є основою технічної грамотності майбутніх фахівців, на її основі розвиваються інтелектуальні та дослідницькі здібності.

Важливе завдання сучасного викладача – зацікавити студентів та спонукати до навчання. Проблема підвищення мотивації до навчання є актуальною, адже в сучасних умовах спостерігаємо зниження престижу освіти та навчання в суспільстві. Водночас фізика традиційно вважається важким для розуміння предметом, і це вимагає пошуку нових і удосконалення наявних методів, форм та засобів навчання. Використання історичного підходу на заняттях є одним із шляхів розв’язання зазначеної проблеми.

Історичний підхід передбачає звернення до минулого того явища або об’єкта, що вивчається. При цьому студенти осмислюють зв’язки навчального матеріалу та його історії.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблему застосування історії науки у навчанні розглядали у своїх працях відомі педагоги та методисти: О.Гольдман, М.Жмудський, М.Розенберг, Ю.Храмов, Г.Кордун, О.Янковський, Т.Райнов, Д.Святський та інші. Окремі питання використання історизмів у навчанні фізики розглянуто у роботах В.Андріанова, М.Головка, В.Єфименко, П.Кудрявцева, В.Костюка, І.Ланіна, В.Моцанського, Б.Спаського.

Сучасне розуміння дидактичного принципу історизму у навчанні фізики переосмислено у роботах М.Головка, Т.М.Попової, А.І.Павленка, В.Ф.Заболотного, І.Ю.Слободянюк, Н.А.Мислицької. Досягнення українських фізиків та астрономів узагальнено у працях В. Шарамової (Шарамова, 2009). М.Головком розглянуто еволюцію наукових поглядів українських учених та педагогів різних часів у вимірах актуальних проблем сучасної методики навчання фізики в Україні (Головка, 2020). Напрацювання українських фізиків у розділах оптики, квантової фізики детально розглянуті у роботах І. Корсуна (Корсун, 2018).

В.Білецьким (Білецький, 2018) запропоновано методичні засади реалізації виховних функцій навчання фізики у коледжах економічного профілю. Розроблена методична система за напрямками: громадянсько-патріотичне, інтелектуально-розумове, професійно-трудове, екологічне та естетичне виховання. Робота стосується коледжів економічного профілю і не відображає інших профілів професійної підготовки.

Науковцями розглянуті різні питання використання історичного матеріалу на заняттях, проте досліджень, що присвячені застосуванню історичного підходу у навчальних закладах професійної підготовки обмаль.

**Мета роботи** – розглянути методичні особливості використання елементів історизму на заняттях з фізики у закладі фахової передвищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Методична система застосування елементів історії у навчанні передбачає такі основні компоненти: цільовий, змістовий та організаційний. Історичний підхід спрямований на вирішення низки завдань:

- формування ключових та предметних компетентностей: загальнокультурної, інформаційно-комунікативної, природничо-наукової;
- активізацію навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти;
- розширення наукового світогляду, формування природничо-наукової картини світу, інтеграцію знань;
- зацікавлення, спонукання до наслідування, виховання працелюбності та наполегливості;
- розвиток уміння користуватися методами індукції та дедукції, аналізу та синтезу, робити висновки та узагальнення.

Детальніше розглянемо напрями, які реалізують змістовий компонент методичної системи.

#### 1. Нариси з історії фізики та історії вітчизняної фізики

Повідомлення такого типу охоплюють цілі етапи розвитку фізичного знання, наприклад: фізики й астрономії Стародавньої Греції, учення про електрику і магнетизм, учення про теплові двигуни, епоха класичної фізики, розвиток фізики ХХ століття.

Як приклад, розглянемо нарис з історії вчення про електрику та магнетизм. У створення сучасної науки про електричні та магнітні явища визначний внесок здійснили французькі фізики Шарль Кулон і Андре Марі Ампер, данський фізик Ганс Ерстед, британські фізики Майкл Фарадей і Джеймс Максвелл. ХХ століття стало часом тріумфального проникнення електромагнетизму в інженерну практику і зрештою – у життя суспільства. Електродвигуни, лампи, телебачення, комп'ютери, засоби зв'язку та багато іншого ввійшли в повсякденне життя людей.

Нариси на історичну тематику пропонуємо на початку вивчення теми або розділу, акцентуючи увагу на передумовах зародження нових ідей, етапах розвитку наукової думки, місці теми в структурі фізичного знання.

2. Історія наукових термінів, символів та позначень.

Фізичні терміни – це ті «цеглинки», з яких вибудовується фізична наука. Процес розвитку термінології є історично багатоступеневим, і його відображення сприяє глибшому осмисленню фізичних явищ та процесів.

Поняття імпульсу тіла запровадив на початку ХІV століття французький філософ Жан Бурідан. Він зауважив, що кинуте тіло продовжує рухатися тоді, коли на нього перестає діяти сила руки. Здатність тіла зберігати рух Бурідан назвав латинським словом *impetus*, тим самим увів в обіг поняття, яке в наш час називають імпульсом.

Уперше термін механічна робота був запроваджений у 1826 році французьким математиком Жаном Віктором Понселе. До цього ця фізична величина вживалась за різними назвами, наприклад, «кількість руху» або «динамічний ефект». Саме Понселе увів цей термін для регулярного застосування.

Відображення історії фізичної термінології сприяє вихованню особистісних якостей – точність, влучність, лаконічність мовлення. Воно має бути регулярним і постійним – кожне нове поняття, що вивчається здобувачами, обов'язково супроводиться відповідним історичним екскурсом.

3. Короткі узагальнені повідомлення про вченого, його важливі наукові здобутки, значення творчості для розвитку наукової думки та науково-технічного прогресу. Як приклад, інформаційний меседж про Максвелла.

Джеймс Клерк Максвелл (1831–1879) – британський фізик і математик. Створив теорію електромагнітного поля, передбачив існування електромагнітних хвиль, установив електромагнітну природу світла.

Теорія електромагнітного поля Дж.Максвелла знаменувала початок нового етапу у розвитку фізики. Саме на цьому етапі електромагнітне поле стало реальністю, матеріальним носієм взаємодії. На основі власної теорії Максвелл передбачив існування електромагнітних хвиль, що поширюються зі швидкістю світла. І зробив висновок, що світло є різновидом електромагнітних хвиль. Фізика назавжди закарбувала ім'я цього вченого, давши стільки назв: рівняння Максвелла, електромагнітна теорія Максвелла, закон Максвелла, статистика Максвелла-Больцмана, розподіл Максвелла, правило і струм Максвелла.

Повідомлення про вітчизняних фізиків спрямовані на формування патріотизму, національної свідомості та самоідентичності, що надзвичайно важливо в сучасних умовах російсько-української війни.

Борис Патон – український учений, який здобув світову славу через дослідження в галузі електродугового зварювання. Учений очолив дослідження, у результаті яких було створено електрошлаковий процес для підвищення якості іржостійких сталей. За його ініціативи започатковано зварювання в космосі. Патон утілював у практику зварювання тканин людини під час хірургічних операцій. Методика ученого зберегла життя тисячам хворих і зараз використовується в усьому світі. Б.Патон нагороджений ЮНЕСКО Золотою медаллю Аристотеля, а також державними нагородами багатьох країн (Бар'яхтар, 2019).

4. Повідомлення про деякі цікаві біографічні факти з життя та творчості вченого.

Збереглися розповіді про те, що в дитинстві Ньютон любив будувати складні механічні іграшки, моделі млинів, самокати, водяні і сонячні годинники.

Щоденно Е. Резерфорд о 16.30 збирав своїх співробітників удома для бесід за чашкою чаю. Тут обговорювалися не тільки наукові проблеми, результати експериментів, але і питання політики, літератури і мистецтва. Про людей Резерфорд піклувався, особливо про своїх учнів. Він не дозволяв працювати довше шостої години вечора у лабораторії, а у вихідні дні не дозволяв працювати зовсім. Він говорив, що помиляються ті, хто занадто багато працює і замало думає.

Збереглися відомості про те, що начебто у Мюнхені один із вчителів сказав Альберту Ейнштейну: «З Вас, Ейнштейн, ніколи нічого путнього не вийде». Але невдовзі Ейнштейн став першим учнем у Мюнхенській гімназії з фізико-математичних дисциплін.

Повідомлення такого типу розвивають моральні якості здобувачів, змушують до переосмислення власної поведінки та самооцінювання. Зазвичай у підручниках наводяться короткі біографічні відомості про творців фізичної науки, які мало запам'ятовуються та не мотивують. Завдання викладача – дати більш повну та яскраву картину про історичну постать, яка зацікавлює та спонукає до навчання.

5. Крилаті вислови, відомі слова та цитати вченого.

Суди відносимо влучні фрази видатних осіб, цитати з їх творів, які набули узагальненого значення і часто трапляються у науковій та навчальній літературі. Розглянемо приклади.

Ісаак Ньютон: «Зробив, що міг, нехай інші зроблять краще». Леонардо да Вінчі: «Досвід – батько всякої достовірності, мудрість – дочка досвіду». Альберт Ейнштейн: «Наука – це драма, драма ідей».

Вживаючи крилаті вислови, викладач «забарвлює» фізичний матеріал різними відтінками та образами, робить його живим, цікавим та насиченим. Вислови добре запам'ятовуються і створюють асоціативні зв'язки з поняттями, що вивчаються.

6. Повідомлення про унікальність особистості вченого, його неперевершеність, майстерність, як образ для наслідування.

Леонардо да Вінчі – незвичайно красива людина атлетичної статури, учасник змагань і турнірів, прекрасний плавець, фехтувальник, вправний вершник, жартівник, блискучий оратор і ерудит, милий кавалер і танцівник, співак, поет, музикант і конструктор, геніальний художник, математик, механік, астроном, геолог, ботанік, анатом-фізіолог, воєнний інженер, мислитель-матеріаліст. Усе це стосується однієї людини – Леонардо да Вінчі, представнику епохи Відродження – цю особу природа наділила талантами так, що їх вистачило б на десяток людей.

Повідомлення такого типу доцільно подавати у формі презентацій, що наочно та яскраво відображають історичну постать та інформацію про неї. Презентацію важливо супроводжувати бесідою, під час якої варто залучати здобувачів до жвавого обговорення, доповнення та оцінювання. Підготовку повідомлень такого типу реалізуємо у формі індивідуальних навчальних досліджень.

7. Інформація про значення і роль науки та наукової діяльності в житті вченого.

Особливо високо цінував Леонардо да Вінчі математику. Він вважав, що «жодної достовірності немає в науках там, де не застосована одна з математичних дисциплін, і у тому, що не має зв'язку з математикою». Саме математичні науки характеризуються «вищою достовірністю, змушують замовкнути тих, хто сперечається».

Важливо на конкретних прикладах переконувати здобувачів про значення і роль фізики у житті сучасної людини. Важко відшукати галузь практичної діяльності людей, де не застосовуються знання з фізики. Потрібно акцентувати увагу на практичному застосуванні фізичних знань практично на кожному занятті.

8. Повідомлення про моменти слави та вшанування, загальне визнання вченого.

Ньютон досяг вершин слави і визнання. У 1705 році королева Анна нагородила вченого лицарськими достоїнствами. У Королівському товаристві він користувався прекрасним авторитетом, був багатим і знаменитим. У останні роки життя Ньютона його авторитет визнала вся Європа.

Життя багатьох видатних особистостей є прикладом працелюбства, майстерності, наполегливості, тобто є взірцем для наслідування. Найбільш цінною нагородою для справжнього на-



уювця є загальне шанування та визнання. Слухаючи такі розповіді, здобувачі усвідомлюють цінність людської праці та інтелектуальних досліджень.

9. Відомі фізичні експерименти, що здійснені видатною особистістю, відтворення деяких з них на заняттях.

Проведення та відтворення відомих експериментів на сучасному лабораторному обладнанні є потужним засобом для емоційного впливу на особистість та підвищення інтересу до фізики. Одна із версій так розповідає про відкриття Ерстеда. 15 лютого 1820 року данський професор хімії Ганс Христіан Ерстед на лекції демонстрував властивість електричного струму нагрівати провідник. Випадково біля провідника виявився компас, що не стосувався явища, яке демонструвалося. Один зі студентів звернув увагу на компас і помітив, що його стрілка повертається, коли по провіднику проходить струм. Цей випадок був першим експериментальним підтвердженням зв'язку електрики та магнетизму. Описаний експеримент легко відтворити і в сучасних умовах у формі фронтального демонстраційного експерименту.

10. Задачі історичного та політехнічного змісту.

Задачі з історичним змістом знайомлять студентів з історичними подіями, фактами, відображають методи фізичних досліджень та зацікавлюють нестандартним формулюванням. При цьому розвиваються просторово-часові уявлення, встановлюються міжпредметні зв'язки з історією, літературою. Наведемо приклади.

На центральній площі в італійському місті Піза знаходиться загальновідома похила вежа, що побудована у 1174 році. Висота вежі дорівнює 57,5 м. У 1589 році Галілео-Галілей проводив на цій вежі досліди з вивчення вільного падіння тіл. Визначте час падіння ядра, що кинуте Галілеєм з вежі, та його швидкість наприкінці падіння.

Задачі політехнічного змісту інформують студентів про технічні установки на різних етапах розвитку науки та техніки. Задачі такого типу доречні для політехнічного навчання, при цьому прослідковується взаємозв'язок фізики та техніки. Розглянемо приклад. Перший електродвигун Б.С.Якобі підняв вантаж масою 10 фунтів на 1 фут за 1 секунду. Визначити потужність цього двигуна.

Історичний підхід викладач реалізує у формі: інформаційних повідомлень (нарисів), презентацій, завдань на історичну тематику, відтворення відомих історичних експериментів тощо. Елементи історії особливо важливі на мотиваційному етапі заняття, а також під час узагальнення та систематизації матеріалу.

Отже, до методичних особливостей застосування історичного підходу під час викладання фізики у закладах фахової передвищої освіти віднесемо такі:

- використання історії науки для формування наукового світогляду, позитивної мотивації, підвищення рівня культури, формування вольових якостей особистості;
- систематичність використання елементів історизму: систематичне використання коротких довідок на історичну тематику досить ефективно, адже не потребує багато часу і може реалізуватись на будь-якому етапі заняття;
- активне залучення студентів до підготовки матеріалів з історичною тематикою (презентацій, рефератів, доповідей);
- зміст та обсяг матеріалів з історії мають відповідати темі заняття та сприйматися студентами не відокремлено, а в контексті питання, що вивчається; історичний матеріал не повинен бути великим за обсягом і має сприйматися легко та невимушено (відповідати віковим особливостям здобувачів);
- ефективними формами використання елементів історизму є короткі біографічні довідки, повідомлення про цікаві факти з життя і творчості вченого, презентації, задачі з історичною тематикою, нариси з історії природничої науки, повідомлення з історії термінів, символів та позначень, відтворення відомих фізичних експериментів.
- розв'язання задач історичного та політехнічного змісту.

**Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок.** Сучасний освітній процес закладу фахової передвищої освіти потребує удосконалення методики використання елементів історії природничої науки у навчанні фізики. Історичні матеріали спрямовуються на розвиток пізнавального інтересу, формування світосприйняття, патріотизму, стимулювання пізнавальної діяльності. Важливими особливостями використання елементів історизму є їх виховний вплив на особистість, різноманітність форм та методів представлення. Зміст та обсяг матеріалів з історії доцільно пропонувати в контексті навчальної теми, невеликими за обсягом частинами, які логічно доповнюють питання, що розглядаються. Систематичність використання елементів історії фізики підвищує якість навчання здобувачів освіти. Історичний підхід дозволяє дати найбільш повне та загальне уявлення про поняття сили, маси, енергії, імпульсу, сили струму та інші, прослідкувати шлях руху наукової думки від її витоків і до сучасності.

Напрямки подальших наукових досліджень з розглянутої проблематики пов'язані з удосконаленням існуючих та розробкою нових психолого-педагогічних методик застосування елементів історизму на заняттях, розробкою відповідного навчально-методичного забезпечення, що орієнтоване на підвищення мотивації навчання.

### Використані джерела

- Бар'яхтар, В.Г. (2019). Фізика. 11 клас. Рівень стандарту: підручник для загальноосвітніх навчальних закладів. Харків: Ранок.
- Білецький, В.В. (2018). Методичні засади реалізації виховних функцій навчання фізики в коледжах економічного профілю. Дисертація кандидата педагогічних наук. Київ: Національна академія педагогічних наук України.
- Головко, М. (2020). Становлення та розвиток теорії і методики навчання фізики в Україні: монографія. Київ: Педагогічна думка.
- Заболотний, В.Ф., Слободянюк, І.Ю. (2015). Психолого-педагогічні аспекти вивчення фізики в класах гуманітарного профілю. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова, 3 (16), 17–22.
- Корсун І.В. (2018). Внесок українських учених у розвиток оптики. Український фізичний журнал, 63 (10), 943–953.
- Шаромова, В. (2009). Українські фізики та астрономи. Посібник-довідник. Видання друге, доповнене. Тернопіль: Підручники і посібники.
- Шут, М.І., Ільїн, В.О., Заболотний, В.Ф. (2015). Історія фізики: навчальний посібник Київ: Інститут обдарованої дитини.

### References

- Bariakhtar, V.H. (2019). Fyzyka. 11 klas. Riven standartu: pidruchnyk dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Kharkiv: Ranok. (in Ukrainian).
- Biletskyi, V.V. (2018). Metodychni zasady realizatsii vykhovnykh funktsii navchannia fizyky v koledzhakh ekonomichnoho profilu. Dysertatsiia kandydata pedahohichnykh nauk. Kyiv: Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy. (in Ukrainian).
- Holovko, M. (2020). Stanovlennia ta rozvytok teorii i metodyky navchannia fizyky v Ukraini: monohrafiia. Kyiv: Pedahohichna dumka. (in Ukrainian).
- Zabolotnyi, V.F., Slobodianiuk, I.Iu. (2015). Psykholoho-pedahohichni aspekty vyvchennia fizyky v klasakh humanitarnoho profilu. Naukovyi chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova, 3 (16), 17–22. (in Ukrainian).
- Korsun I.V. (2018). Vnesok ukrainskykh uchenykh u rozvytok optyky. Ukrainskyi fizychnyi zhurnal, 63 (10), 943–953. (in Ukrainian).
- Sharamova, V. (2009). Ukrainski fizyky ta astronomy. Posibnyk-dovidnyk. Vydannia druhe, dopovnene. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky. (in Ukrainian).
- Shut, M.I., Ilin, V.O., Zabolotnyi, V.F. (2015). Istoriia fizyky: navchalnyi posibnyk Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny. (in Ukrainian).

**Tetyana Hrytsyk**, Candidate of Pedagogical Sciences, teacher of the highest category of the Separate Structural Unit “Rivne Vocational College of the National University of Bioresources and Nature Management of Ukraine”, Rivne, Ukraine.

**Scientific interests:** theory and teaching methods of mathematics and physics, information technologies in education.

### USE OF ELEMENTS OF THE HISTORY OF NATURAL SCIENCE IN PHYSICS CLASSES AS A TOOL OF LEARNING MOTIVATION

**Abstract.** The article examines the peculiarities of the use of historicisms in physics classes at an institution of vocational pre-university education. The problem of increasing motivation to study is quite urgent, because in modern conditions we are observing a decline in the prestige of education and training. At the same time, physics is traditionally considered a difficult subject to understand, and this requires the search for new and improvement of existing methods, forms and means of learning. Using a historical approach in classes is one of the ways to solve the mentioned problem. The methodological features of the use of historicisms in classes are considered: educational influence on the personality; systematic use in the educational process; variety of forms and methods of presenting historical material; correspondence of the content and volume to the educational topic, age characteristics of the students of education; application of problems of polytechnic content. The authors' attention is focused on the content component of the methodical system of education. The following areas of implementation of this component are considered: essays on the history of science and the history of domestic science; history of scientific terms, symbols and designations; short generalized messages about the scientist, his/her important scientific achievements, the importance of creativity for the development of scientific thought and scientific and technological progress; information about some interesting biographical facts from the scientist's life and work; catchphrases, famous words and quotes of a scientist; a message about the uniqueness of the scientist's personality, his/her incomparability, skillfulness, creation of an image for imitation; information about the importance and role of science and scientific activity in the life of a scientist; information about moments of fame and honor, general recognition of a scientist; famous physical experiments carried out by an outstanding personality, reproduction of some of them in classes; problems of historical and polytechnic content. Historical materials are aimed at the development of cognitive interest, the formation of worldviews, and the stimulation of cognitive activity. Important features of the use of historicisms are their educational impact on the personality, variety of forms and methods of presentation. The historical approach allows us to give the most complete and general idea of the concepts of force, mass, energy, momentum, current strength, etc., to trace the path of movement of scientific thought from its origins to the present day.

**Keywords:** physics; elements of historicism; history of science; teaching method; educational process.





*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](mailto: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 20.12.2023 р. Формат 70x100 1/16

Папір офс. 80 г/м<sup>2</sup>. Друк цифровий.

Умов. друк. арк. 19,98. 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](mailto:rvd.avtoritet@gmail.com)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:

Серія ДК № 5987 від 31.01.2018 р.