

УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

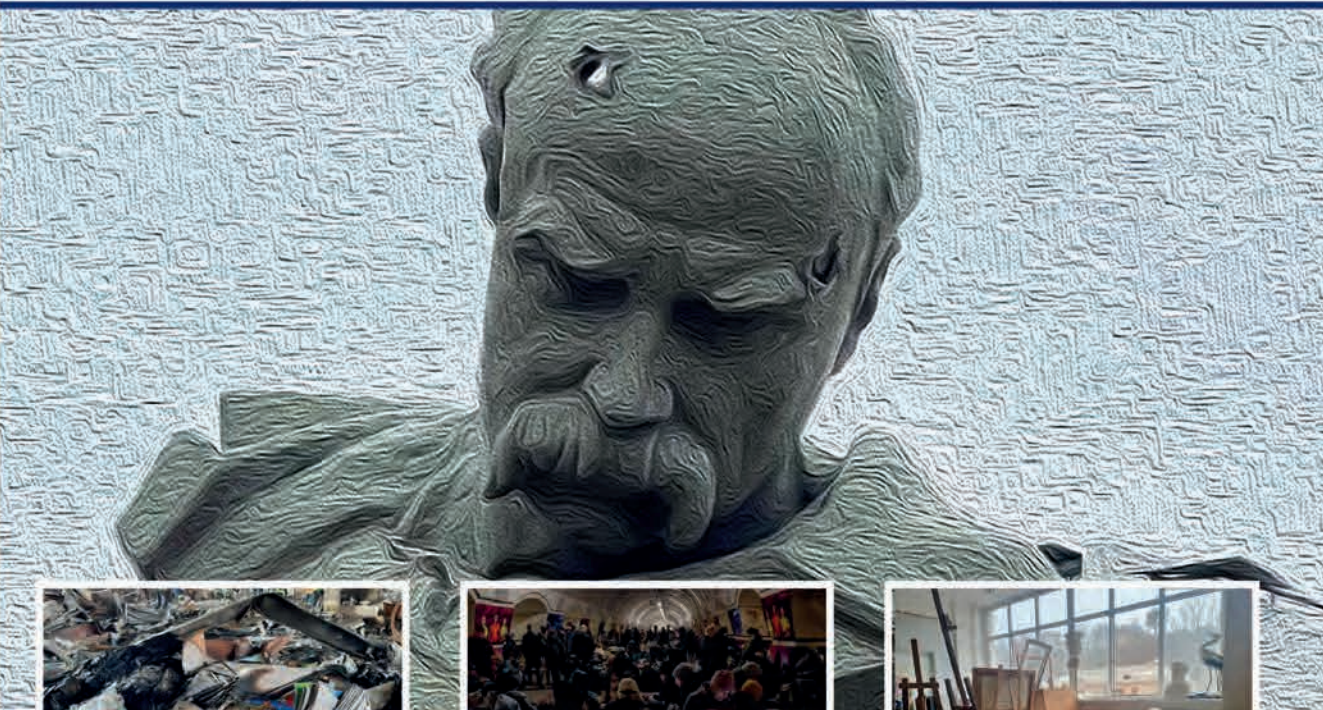
№ 1

2024



UKRAINIAN EDUCATIONAL JOURNAL

Інститут педагогіки НАПН України



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

УКРАЇНСЬКИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
ЖУРНАЛ

№ 1

2024



UKRAINIAN
EDUCATIONAL
JOURNAL

*Фахове періодичне видання
Інституту педагогіки
НАПН України*





З М І С Т

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВІТЧИЗНЯНІ ПЕРСПЕКТИВИ В ОСВІТІ

Олег Топузов, Світлана Алексєєва
МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ
ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНЬОМУ
ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ..... 5

Володимир Слабін
ТЕНДЕНЦІЇ ВЖИВАННЯ ЕПОНІМІВ
У ВИХОВНОМУ НАВЧАННІ ХІМІЇ
(НА ПРИКЛАДІ ІМЕНІ ДМИТРА МЕНДЕЛЄЄВА) 12

Марія Саюк
ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ОСВІТНІХ
ЛІДЕРІВ ЗА МАГІСТЕРСЬКОЮ ПРОГРАМОЮ
В УНІВЕРСИТЕТІ ПРИКЛАДНИХ НАУК
СТЕНДЕНА (НІДЕРЛАНДИ) 34

АКТУАЛЬНІ ТЕОРІЇ – ЕФЕКТИВНА ПРАКТИКА

Олександр Малихін, Олег Демчук
ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНИЙ АЛГОРИТМ
ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ
ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ 45

Ганна Калініна
АСЕКСУАЛЬНІСТЬ ЯК УСВІДОМЛЕНА
ОСОБИСТА ІДЕНТИЧНІСТЬ 53

Микола Оверченко
РОЛЬ МІЖНАРОДНИХ ТА ГРОМАДСЬКИХ
ОРГАНІЗАЦІЙ У ПОДОЛАННІ ОСВІТНІХ ВТРАТ
В УКРАЇНІ 65



ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ: ІДЕЇ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

Тетяна Засекіна, Ірина Трускавецька
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ
ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗИ
ДО ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ
У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВИТИ 74

Тамара Пушкарьова, Марія Коваль-Мазюта
ФОРМУВАННЯ ВІДКРИТОГО ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД
СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ 81

Алла Велика
РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ
ПРИ ВИКЛАДАННІ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН
ЗДОБУВАЧАМ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ
ЗАКЛАДІВ ОСВИТИ 88

Антон Чалий
ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗДОБУВАЧІВ
ДРУГОГО (МАГІСТЕРСЬКОГО) РІВНЯ ОСВИТИ
ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 97

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ РЕФЛЕКСІЇ

Олександр Міхно
ДЕКОЛОНІЗАЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ БІОГРАФІСТИКИ:
ТЕОРЕТИЧНІ КОНТУРИ 104

Ігор Радомський
РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СУТНІСНИХ
ХАРАКТЕРИСТИК БАЗОВИХ ДЕФІНІЦІЙ
ПРОЄКТУВАННЯ У СФЕРІ ОСВИТИ 114

Раїса Мартинова
ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
ЯК ЗАСОБУ МІЖДЕРЖАВНОГО СПІЛКУВАННЯ
НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ НА ОСНОВІ
ПРЯМИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ 121

ISSN 2411-1317

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

УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ ЗАСНОВНИК – ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

Науковий журнал
№ 1, 2024

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 № 5 від 18.03.2024

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.

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

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

ЖОРОВА І. Я., д. пед. н., доц.

ЖУК Ю. О., д. пед. н., доц.

ЗАСЄКІНА Т. М., д. пед. н., с. н. с.

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

КАЛІНІНА Л. М., д. пед. н., проф.

КИЗЕНКО В. І., д. пед. н., с. н. с.

КОВАЛЬЧУК В. І., д. пед. н., проф.

КОДЛЮК Я. П., д. пед. н., проф.

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

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

РІДЕЙ Н. М., д. пед. н., проф.

СКВОРЦОВА С. О., д. пед. н., проф.

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

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

УСКА С., д. пед. н., проф. (Латвія)

ФРУНЗА А., Ph.D. (Румунія)

ШАВІНІНА Л. М., Ph.D., проф. (Канада)

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

МЕТОДИКА, ДОСВІД, РЕЗУЛЬТАТИ

Оксана Петрук

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ОРІЄНТИРИ
ДЛЯ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ 132

Валерій Редько

УРОК ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК МІКРОМОДЕЛЬ
СИСТЕМИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО
НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ
В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ІНШОМОВНОГО
КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ 141

Тетяна Павлова

ЕЛЕКТРОННИЙ ІНТЕРАКТИВНИЙ ПІДРУЧНИК
З ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»:
ІНСТРУМЕНТАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ..... 151

Тетяна Швець

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ
ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
З РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
БАТЬКІВ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ 161

Артем Кияновський, Галина Гуренок

СИСТЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ
ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ
У ПРИФРОНТОВИХ ГРОМАДАХ 168

УКРАЇНСЬКИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
ЖУРНАЛ
UKRAINIAN
EDUCATIONAL
JOURNAL

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

У журналі використано фото з вільних джерел інтернету.

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



Олег Топузов – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, директор Інституту педагогіки НАПН України, віцепрезидент Національної академії педагогічних наук України, Київ, Україна.

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

 proftop@ukr.net

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

Світлана Алексєєва –

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

Коло наукових інтересів: методологія педагогічних досліджень, дидактика, теорія і технології навчання.

 sv-05@ukr.net

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



УДК 378.016

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-5-11>

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. В умовах воєнного стану в Україні актуалізуються питання організації освітнього процесу та забезпечення гарантій здобуття загальної середньої освіти. У статті проаналізовано можливості використання штучного інтелекту в освітньому процесі закладів середньої освіти в умовах воєнного стану. Констатовано, що Україна є членом Спеціального комітету із штучного інтелекту при Раді Європи, а також розроблено «Концепцію розвитку штучного інтелекту в Україні» (2020).

Здійснено огляд пріоритетних напрямів і основних завдань розвитку технологій штучного інтелекту, де основним завданням освіти в розвитку штучного інтелекту є підготовка кваліфікованих кадрів. У сфері загальної середньої освіти – це розвиток цифрової грамотності здобувачів освіти, активне застосування цифрових інструментів в освітньому процесі, підготовка педагогів до використання технологій штучного інтелекту.

Висвітлено можливості використання AI-інструментів у закладах загальної середньої освіти, такі як індивідуалізоване навчання, автоматизація процесів та адміністративне управління, дистанційне навчання і електронні платформи, гейміфікація навчання, віртуальні наставники та

асистенти, чат-боти, використання віртуальної реальності (VR) та розширеної реальності (AR) тощо. Використання штучного інтелекту є ключовим у розвитку навичок майбутнього, серед яких: соціальні навички та уміння взаємодіяти з інтелектуальними системами, використовуючи голосові асистенти, чат-боти та інші інтерфейси для спілкування, знання принципів машинного навчання, базові навички програмування, розвиток критичного мислення, креативні навички, які стають важливими в контексті створення нових інтелектуальних рішень та застосувань штучного інтелекту.

Узагальнено рекомендації використання штучного інтелекту в освітньому процесі закладів середньої освіти в умовах воєнного стану, де наголошено на можливості створення імерсійних навчальних середовищ штучним інтелектом, які дають змогу учням вивчати матеріал в інтерактивний спосіб, навіть якщо заклади освіти зазнали пошкодження.

Ключові слова: штучний інтелект, гейміфікація навчання, віртуальні наставники та асистенти, індивідуалізоване навчання, освітні платформи, цифрові інструменти, адаптивні платформи.

Постановка проблеми. Використання штучного інтелекту в освітньому процесі є сучасною реальністю. Необхідно зазначити, що Україна є членом Спеціального комітету із штучного інтелекту при Раді Європи і приєдналася до Організації економічного співробітництва і розвитку з питань штучного інтелекту (Organisation for Economic Co-operation and Development, Recommendation of the Council on Artificial Intelligence, OECD/LEGAL/0449). У грудні 2020 року Постановою Кабміну № 1556-р. було схвалено «Концепцію розвитку штучного інтелекту в Україні», в якій основною метою – є визначення пріоритетних напрямів і основних завдань розвитку технологій штучного інтелекту для задоволення прав та законних інтересів фізичних і юридичних осіб, побудови конкурентоспроможної національної економіки, вдосконалення системи публічного управління (Кабінет Міністрів України, 2020).

У Концепції визначено пріоритетні галузі розвитку технологій штучного інтелекту, де провідне місце займає «Освіта» і «Наука». Основне завдання освіти в розвитку штучного інтелекту – підготовка кваліфікованим кадрів. Зокрема, у сфері загальної середньої освіти – це активне застосування цифрових інструментів в освітньому процесі, розвиток цифрової грамотності здобувачів освіти, підготовка педагогів до використання технологій штучного інтелекту. У галузі вищої освіти – активне розроблення освітніх програм з опануванням технологій штучного інтелекту, залучення IT-фахівців, обов'язкова атестація здобувачів вищої освіти, з встановлення відповідності засвоєних рівня та обсягу знань, умінь, інших компетентностей вимогам використання штучного інтелекту. Також, згідно з концепцією, необхідно стимулювання наукових досліджень в галузі штучного інтелекту, розвиток наукового співробітництва з міжнародними дослідними центрами. Очікуваними результатами реалізації Концепції є: значне збільшення кількості кваліфікованих спеціалістів у галузі штучного інтелекту, в тому числі наукових та науково-педагогічних працівників, а також поширення серед населення навичок компетентного використання штучного інтелекту; створення сприятливих умов для поширення та підвищення якості наукових досліджень у галузі штучного інтелекту, вихід України на провідні позиції у світовому науковому середовищі у галузі штучного інтелекту. У 2021 році розроблено «План заходів з реалізації Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні на 2021–2024 роки», де в пріоритеті – забезпечення правового регулювання з питань формування державної політики у галузі штучного інтелекту, проведення конференцій, семінарів щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту, спрямованих на популяризацію основ штучного інтелекту в закладах середньої освіти, налагодження наукової співпраці з міжнародними дослідницькими центрами (Кабінет Міністрів України, 2021).

З початком повномасштабної російської агресії українське суспільство зазнало серйозних змін. Українській освіті довелося зіткнутися з регулярними руйнуваннями, пошкодженнями закладів освіти, втрачено можливості здійснювати якісний освітній процес. Також варто відзначити постійні повітряні тривоги, відсутність електроенергії, зміна місця проживання учасників освітнього процесу, погіршення їхнього ментального і фізичного здоров'я. Ці та інші фактори мали край негативно вплив на забезпечення стабільності та безпеки в освітній системі.

Освіта під час війни вимагає значних змін і за формою і за змістом. Учні потребують різноманітних освітніх можливостей, що передбачають і соціальну, й емоційну підтримку, інтерактивні заняття та доступ до медіа та технологій. Освітній процес у закладах загальної середньої освіти повинен бути адаптованим до обставин війни і задовольняти сучасні потреби учнів, щоб допомогти їм у майбутньому пристосуватися до умов життя в інформаційному суспільстві. А отже, застосування технологій штучного інтелекту, які б сприяли мінімізації освітніх втрат учнів як центральних суб'єктів здобуття освіти є вимогою часу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Стратегію розвитку штучного інтелекту в Україні розробляли А. Шевченко, О. Білокобильський, Є. Бодянський, А. Довбиш, Т. Єрошенко, А. Жохін, М. Клименко, Л. Малярець, Н. Панкратова та іншими (Стратегія, 2023). Науковці зазначають, що за останні десятиліття штучний інтелект досяг великого прогресу: системи штучного інтелекту керують автономними автомобілями, перекладають різними мовами, генерують легкі для прочитання тексти та інше. Підготовка учнів до роботи з штучним інтелектом важлива для їхнього майбутнього успіху в цифровому світі. Навчання штучному інтелекту має бути доступним для українських учнів незважаючи на військовий стан в країні. В умовах війни штучний інтелект може відігравати важливу роль у сфері освіти, допомагаючи забезпечити доступ до навчання, покращити освітні процеси та сприяти психологічному благополуччю учнів. Організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану активно досліджується науковцями Інституту педагогіки НАПН України. Зокрема, вивчалися методологічні та дидактичні засади компенсації освітніх втрат здобувачів повної загальної середньої освіти (Алексеева, Арістова, Малихін & Топузов, 2023); проблеми сучасного підручника щодо навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу (Топузов & Засекіна, 2022); організаційно-педагогічне та програмно-технічне забезпечення освітнього процесу в умовах непередбачуваних глобальних впливів (Malykhin, Aristova & Aliexsieieva, 2022).

Мета дослідження полягає в аналізі можливостей використання штучного інтелекту в освітньому процесі закладів середньої освіти в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. В умовах війни використання штучного інтелекту в освіті може надавати ряд можливостей для покращення доступу до навчання та забезпечення безпеки учнів і педагогічного персоналу. Штучний інтелект має значний потенціал для трансформації навчання, покращення якості загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. Пріоритетними напрямками використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі закладів середньої освіти є:

Індивідуалізоване навчання. Штучний інтелект може адаптувати навчальні матеріали та завдання до індивідуальних потреб кожного учня. Використання персоналізованих програм може допомогти ефективніше розвивати сильні сторони та підтримувати слабкі. Індивідуалізоване навчання за допомогою штучного інтелекту включає використання технологій для адаптації освітніх процесів до потреб і можливостей кожного учня.

Для забезпечення індивідуалізованого навчання за допомогою штучного інтелекту можуть використовуватися:

- *адаптивні платформи* – використання адаптивних навчальних платформ, які враховують відповіді та виконані завдання учня для адаптації рівня складності та стилю викладання. Системи штучного інтелекту аналізують відповіді учнів, їхні досягнення та інші дані, щоб ідентифікувати індивідуальні потреби та рівень розуміння. На основі цього аналізу штучний інтелект пропонує персоналізовані завдання та матеріали для кращого усвідомлення матеріалу;
- *персоналізовані навчальні плани* – автоматизовані системи можуть аналізувати дані про виконання учня та розробляти персоналізовані навчальні плани, які враховують його сильні та слабкі сторони;
- *відстеження прогресу* – штучний інтелект дає змогу вчителям та учням в реальному часі відстежувати прогрес у навчанні. Це допомагає вчасно реагувати на труднощі та адаптувати

стратегії. Системи штучного інтелекту можуть автоматизувати процес оцінювання завдань та надавати детальні звіти про успішність кожного учня;

- *віртуальні наставники та асистенти* – використання віртуальних асистентів для надання допомоги та навчання може забезпечити індивідуальний підхід для кожного учня. Використання віртуальних асистентів може допомагати учням з розв’язанням завдань та надання додаткової підтримки. Це може бути особливо корисним для учнів із специфічними навчальними потребами;
- *гейміфікація навчання* – використання гейміфікації з допомогою штучного інтелекту може зробити процес навчання більш захопливим та стимулюючим, допомагаючи кожному учневі знайти мотивацію для вивчення;
- *автоматизоване оцінювання* – штучний інтелект може використовуватися для автоматизації процесу оцінювання, забезпечуючи об’єктивні та швидкі результати, що дає змогу вчителям фокусуватися на індивідуальному розвитку кожного учня;
- *аналіз даних та передбачення потреб* – штучний інтелект може аналізувати великі обсяги даних, щоб передбачити потреби учнів та розробляти стратегії навчання відповідно до цих потреб. Також штучний інтелект може рекомендувати учням додаткові матеріали, курси або вправи на основі їхніх індивідуальних інтересів.

Автоматизація процесів та адміністративне управління. Автоматизація адміністративних процесів в управлінні навчальними закладами, що дасть змогу ефективніше розподіляти ресурси та взаємодіяти учням і педагогам. Використання штучного інтелекту уможливить автоматизацію рутинних завдань:

- системи штучного інтелекту можуть швидко та ефективно оцінювати велику кількість завдань чи тестів, що робить можливим отримання результатів навіть у великому класі або навчальному закладі;
- штучний інтелект може взяти на себе завдання автоматичної оцінки завдань та надання зворотного зв’язку учням. Учителі можуть отримати детальні аналітичні звіти щодо індивідуальних успіхів та труднощів кожного учня;
- штучний інтелект може бути використаний для автоматизації рутинних адміністративних завдань, таких як ведення журналів, розсилка інформації батькам, та планування занять;
- інтелектуальні системи можуть створювати докладні звіти про успішність учнів, вказуючи на конкретні аспекти, в яких вони виявляють сильні та слабкі сторони. Це може допомогти як учителям, так і учням ліпше розуміти, де потрібно покращення.

Усі ці заходи мають на меті звільнити вчителів від рутинних обов’язків, даючи змогу їм більше уваги приділяти індивідуальному розвитку та підтримці кожного учня. Однак важливо забезпечити, щоб ці технології не виходили за межі, і вчителі залишались ключовими фігурами в освітньому процесі.

Дистанційне навчання та віртуальні класи. Штучний інтелект використовується для розвитку інноваційних електронних платформ та систем дистанційного навчання, що уможливує отримувати учням якісну освіту в будь-якому місці та часі. Штучний інтелект може сприяти розвитку систем дистанційного навчання та віртуальних класів, коли фізичний доступ до закладів освіти може бути обмеженим. Віртуальні платформи можуть забезпечити навчання учнів, навіть якщо вони знаходяться в евакуаційних таборах чи зоні конфлікту. Ось деякі способи, які використовуються для досягнення цих цілей:

- *адаптивне навчання* – штучний інтелект дає змогу створювати платформи, які здатні адаптуватися до потреб кожного учня. Алгоритми машинного навчання враховують стиль вивчення, темп та інші характеристики учня, щоб надавати персоналізовані матеріали та завдання;
- *чат-боти* – використання штучного інтелекту для створення віртуальних асистентів та чат-ботів може полегшити взаємодію учнів із платформою. Ці агенти можуть відповідати на питання, надавати інструкції та навіть вести бесіди з учнями для покращення їхнього розуміння матеріалу;

- використання *віртуальної реальності (VR) та розширеної реальності (AR)* – штучний інтелект впроваджується для створення інтерактивних навчальних середовищ з використанням VR та AR. Це може допомогти учням отримати поглиблені та зорові враження від навчального матеріалу;
- *автоматизована генерація контенту* – штучний інтелект може бути використаний для створення автоматизованих систем генерації контенту, які допомагають швидше розробляти та оновлювати навчальний матеріал.

Ці інноваційні підходи забезпечують більш гнучкі, доступні та ефективні засоби для навчання на відстані та розвитку освіти в цілому.

Освіта з використанням штучного інтелекту також може включати навчання учнів розуміти та використовувати ці технології, що підготує їх до майбутніх ринків праці, де штучний інтелект може грати значущу роль.

Ментальне здоров'я та психосоціальна підтримка. Необхідним і важливим в умовах воєнного стану є використання технологій штучного інтелекту щодо визначення ментального здоров'я учнів. Необхідна розробка віртуальних та розумних систем для визначення та надання психосоціальної підтримки учням, які можуть відчувати стрес або травму внаслідок воєнного конфлікту.

Розвиток навичок майбутнього. Штучний інтелект може відігравати ключову роль у розвитку навичок майбутнього, оскільки він впливає на багато сфер нашого життя. Ось деякі з аспектів, у яких штучний інтелект сприяє розвитку навичок майбутнього:

- знання принципів машинного навчання та базові навички програмування стають усе більш важливими. Штучний інтелект може служити інструментом для вивчення цих концепцій та розвитку вмінь у цій галузі;
- соціальні навички та спілкування. Оскільки технології штучного інтелекту все більше впроваджуються у сферу спілкування та соціальних мереж, навички взаємодії з іншими через ці технології також стають важливими;
- використання штучного інтелекту може стимулювати розвиток критичного мислення. Креативні навички стають важливими в контексті створення нових інтелектуальних рішень та застосувань штучного інтелекту;
- з ростом обсягу доступної інформації стає важливим вміти ефективно шукати, фільтрувати та використовувати необхідні дані;
- у майбутньому люди все частіше будуть взаємодіяти з інтелектуальними системами, використовуючи голосові асистенти, чат-боти та інші інтерфейси. Розуміння та вміння працювати з цими системами стане важливим.

Важливо зауважити, що разом із розвитком цих навичок, також потрібно враховувати етичні, соціальні та безпекові аспекти використання штучного інтелекту.

Висновки та перспективи подальших досліджень. В умовах війни використання штучного інтелекту в освіті може мати ряд важливих аспектів: персоналізоване навчання (системи штучного інтелекту можуть створювати персоналізовані програми навчання для кожного учня, враховуючи його потреби та здібності, це допомагає забезпечити ефективне навчання, навіть в умовах відсутності прямого контакту з вчителями); віртуальні навчальні середовища (системи віртуальної реальності та інші технології, підтримувані штучним інтелектом, можуть створювати імерсійні навчальні середовища, які дають змогу учням вивчати матеріал в інтерактивний спосіб, навіть якщо їхні фізичні навчальні заклади зазнали пошкодження); оптимізація навчальних програм (штучний інтелект може допомагати аналізувати дані про успішність учнів та ефективність навчальних програм, щоб удосконалити освітні підходи в умовах війни); дистанційне навчання (штучний інтелект може допомагати в розробці та впровадженні систем дистанційного навчання, які дають можливість учням навчатися онлайн, це особливо важливо в умовах війни, коли традиційні навчальні заклади можуть бути недоступними або небезпечними для учнів). Перспективи подальших досліджень пов'язано з покращення якості освіти та розширення можливостей учнів і вчителів у контексті мінімізації освітніх втрат в умовах воєнного стану.

Використані джерела:

- Кабінет Міністрів України (2020) Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні (від 2 грудня 2020 р. № 1556-р) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text>
- Кабінет Міністрів України (2021) Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні на 2021–2024 роки (від 12 травня 2021 р. № 438-р) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/438-2021-%D1%80#Text>
- Алексеева, С., Аристова, Н., Малихін, О., Топузов, О. (2023) Методологічні та дидактичні засади компенсації освітніх втрат здобувачів повної загальної середньої освіти. Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації. Київ: Педагогічна думка, 19–26
- Топузов, О., Засєкіна, Т. (2022) Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: методичний порадник науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового навчального року. 296. <https://doi.org/10.32405/978-966-983-360-0-2022-70>
- Алексеева, С. Дидактика в умовах інформатизації освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 2021. 4 (1). 25–30. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.4>
- Алексеева, С. (2022) Теоретичні і методичні засади проектування моделей індивідуалізації навчання. *Альманах науки*. 2 (53). 17–20. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730030>
- Топузов, О. М. (2014) Дидактична прогностика в контексті теоретико-методичного забезпечення створення сучасного підручника. *Проблеми сучасного підручника*. 14. 12–20.
- Шевченко, А. І. (ред.). (2023). Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні: монографія. Київ: ІППШ. https://doi.org/10.15407/development_strategy_2023
- Malykhin, O., Aristova, N., & Alieksieieva, S. (2022). Boosting Lifelong Learning for General Secondary Schoolteachers: Digital Competence Development Amid Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 819–827. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.685>

References:

- Kabinet Ministriv Ukrayiny` (2020) Pro sxvalennya Konceptiyi rozvy`tku shtuchnogo intelektu v Ukrayini (vid 2 grudnya 2020 r. # 1556-r) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text> (in Ukrainian).
- Kabinet Ministriv Ukrayiny` (2021) Pro zatverdzhennya planu zahodiv z realizaciyi Konceptiyi rozvy`tku shtuchnogo intelektu v Ukrayini na 2021–2024 roky` (vid 12 travnya 2021 r. # 438-r) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/438-2021-%D1%80#Text> (in Ukrainian).
- Alyeksyeyeva, S., Aristova, N., Maly`xin, O., Topuzov, O. (2023) Metodologichni ta dy`dakty`chni zasady` kompensaciyi osvitnix vtrat zdobuvachiv povnoyi zagal`noyi seredn`oyi osvity`. Diagnosty`ka ta kompensaciya osvitnix vtrat u zagal`nij serednij osviti Ukrayiny`: metody`chni rekomendaciyi. Ky`yiv: Pedagogichna dumka, 19–26 (in Ukrainian).
- Topuzov, O., Zasyekina, T. (2022) Zagal`na serednya osvita Ukrayiny` v umovax voyennogo stanu ta vidbudovy`: metody`chny`j poradny`k naukovciv Insty`tutu pedagogiky` NAPN Ukrayiny` do pochatku novogo navchal`nogo roku. 296. <https://doi.org/10.32405/978-966-983-360-0-2022-70> (in Ukrainian).
- Alyeksyeyeva, S. Dy`dakty`ka v umovax informaty`zaciyi osvity`. Akademichni studiyi. Seriya «Pedagogika», 2021. 4 (1). 25–30. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.4> (in Ukrainian).
- Alyeksyeyeva, S. (2022) Teorety`chni i metody`chni zasady` proyektuvannya modelej indy`vidualizaciyi navchannya. Al`manax nauky`. 2 (53). 17–20. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730030> (in Ukrainian).
- Topuzov, O. M. (2014) Dy`dakty`chna prognosty`ka v konteksti teorety`ko-metody`chnogo zabezpechennya stvorennya suchasnogo pidruchny`ka. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka. 14. 12–20. (in Ukrainian).
- Shevchenko, A. I. (red.). (2023). Strategiya rozvy`tku shtuchnogo intelektu v Ukrayini: monografiya. Ky`yiv: IPShI. https://doi.org/10.15407/development_strategy_2023 (in Ukrainian).
- Malykhin, O., Aristova, N., & Alieksieieva, S. (2022). Boosting Lifelong Learning for General Secondary Schoolteachers: Digital Competence Development Amid Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 819–827. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.685> (in English).

Oleh Topuzov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member (Academician) of the NAES of Ukraine, Director of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Vice President of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: methodology of pedagogical research, theory and methodology of organization of the educational process in institutions of general secondary education.

Svitlana Alekseeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Chief Researcher of the Didactics Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: methodology of pedagogical research, didactics, theory and technology of learning.

POSSIBILITIES OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS UNDER MARTIAL LAW

Abstract. In the context of martial law in Ukraine, the issues of organizing the educational process and ensuring guarantees of getting a general secondary education are becoming more relevant. The article analyses the possibilities of using artificial intelligence in the educational process of secondary education institutions under the conditions of martial law. It is stated that Ukraine is a member of the Ad Hoc Committee on Artificial Intelligence at the Council of Europe. In 2020, the Concept of Artificial Intelligence Development in Ukraine was approved. An overview of the priority areas and main tasks for the development of artificial intelligence technologies was made. The main task of education in the development of artificial intelligence is to train qualified personnel. In the field of general secondary education, this includes the development of digital literacy of students, the active use of digital tools in the educational process, and the training of teachers in the use of artificial intelligence technologies.

The article highlights the possibilities of using AI tools in general secondary education institutions: individualized learning, process automation, distance learning and e-platforms, gamification of learning, virtual tutors and assistants, chatbots, use of virtual reality (VR) and augmented reality (AR), etc. Artificial intelligence can play a key role in developing the skills of the future, including: knowledge of machine learning principles and basic programming skills, social skills and the ability to interact with intelligent systems using voice assistants, chatbots and other interfaces for communication, development of critical thinking, creative skills, which are becoming important in the context of creating new intelligent solutions and applications of artificial intelligence.

The article summarizes the recommendations for the use of artificial intelligence in the educational process of secondary education institutions under the conditions of martial law, emphasizing the possibility of creating immersive learning environments with artificial intelligence that allow students to learn material interactively, even if their educational institutions have been damaged.

Keywords: artificial intelligence, gamification of learning, virtual tutors and assistants, individualized learning, educational platforms, digital tools, adaptive platforms.



Володимир Слабін – кандидат педагогічних наук, науковий співробітник кафедри хімії та біохімії Орегонського університету, м. Юджин, штат Орегон, Сполучені Штати Америки.

Коло наукових інтересів: гуманізація, історизм, епоніми та ІКТ (інформаційно-комунікаційні технології) у хімічній освіті.

✉ uslabin2@uoregon.edu

id <https://orcid.org/0000-0001-9156-8598>

УДК 372.854:81.373.46:929

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-12-33>

ТЕНДЕНЦІЇ ВЖИВАННЯ ЕПОНІМІВ У ВИХОВНОМУ НАВЧАННІ ХІМІЇ (НА ПРИКЛАДІ ІМЕНІ ДМИТРА МЕНДЕЛЄЄВА)

Анотація. У виховному навчанні важлива роль видатних учених, імена яких часто закріплені в епонімах або іменних назвах. Найбільш популярним прикладом у хімічній освіті є ім'я Дмитра Івановича Менделєєва з його епонімами – Періодичною системою хімічних елементів та таблицею. Мета дослідження – оцінити сьогоденний стан менделєєвських епонімів у світі, а також прийнятність особистості Менделєєва як прикладу у виховному навчанні хімії. Для виявлення та відстеження епонімів, а також портретів та біографії ученого було переглянуто 106 підручників хімії, у тому числі підручники радянського часу й сучасні російські (11) та українські (16). Для оцінки наявності в інтернеті епонімів «таблиця Менделєєва» та «система Менделєєва» було проведено розширений пошук Google із запитом англійською, білоруською, латиською, німецькою, польською, російською та українською мовами. Встановлено, що хоча епоніми «система Менделєєва» та «таблиця Менделєєва» поширені в інтернеті, вони використовуються переважно в рунеті. У сучасних українських (2008–21) та російських підручниках хімії спостерігається звуження портрета та біографії Менделєєва аж до їхнього повного зникнення. Причинами занепаду є: (а) природне старіння пов'язаних з ними хімічних реалій; (б) спірність пріоритету Менделєєва у встановленні періодичного закону та побудові періодичної системи хімічних елементів, (в) неоднозначне ставлення до особистості Менделєєва та (г) неоднозначне ставлення до Росії як країни, для якої він працював.

Ключові слова: періодична система; підручник хімії; природнича освіта; хімічна освіта; епонім; етноцентризм

Постановка проблеми. Освіта як процес і як результат має дві взаємопов'язані сторони – навчання та виховання. Йоганн Фрідріх Гербарт (1806) уперше обґрунтував принцип виховного навчання й поставив його в один ряд з іншими найважливішими педагогічними поняттями. Виховне навчання особливо актуальне в природничій освіті, що залишається проблемною областю сучасної освіти (Slabin, 2007).

Важливість виховання в освіті відзначається у державних документах багатьох країн. Закон Республіки Казахстан (2007) визначає освіту як «безперервний процес виховання та навчання, який здійснюється з метою морального, інтелектуального, культурного, фізичного розвитку та формування професійної компетентності». Закон Латвійської Республіки про освіту (1998) зазначає: «Освітній процес передбачає навчання та виховання». Закон про освіту у Польщі (2023) встановлює, що «навчання та виховання служать розвитку у молоді почуття відповідальності, любові до батьківщини». Відповідно до Закону України про освіту (2023), «метою освіти є формування цінностей та необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, здатних до свідомого суспільного вибору».

У вихованні застосовується безліч методів, одним із найефективніших є зразок діяльності, вчинків, спосіб життя для наслідування; так активно формується свідомість, почуття, переконання. У вихованні акцентується на прикладі реального оточення школяра – батьків, вчителів, однокласників, – але значну виховну силу має і приклад героїв книг, фільмів, історичних діячів, політичних особистостей, учених, дослідників.

У природничому виховному навчанні прикладами є видатні вчені, імена багатьох з яких закріплені в епонімах або іменних назвах (Ballentyne & Lovett, 1970). Наприклад, *система Коперника, броунівський рух, реакція Хофмана, холодильник Діброта, насадка Кляйзена, рівняння Вільямса-Ленделла-Феррі, перетворення Фур'є, основи Шиффа, бертолетова сіль, вольт, ньютон, паскаль, Бернуллі – батько математичної фізики, Гербарт – батько наукової педагогіки* тощо. На уроках іменні назви працюють як зручні ярлики, що дозволяють учителям переходити від пояснення змісту предмета до цікавих розповідей про вчених, представляючи їх як приклади для навчання і виховання, а також реалізуючи принципи гуманізації та історизму в освіті (Роман, 2015; Slabin, 2017b, 2023a, 2023b; Slabin & Krasitski, 2017; Грицик, 2023).

Прикладом, що найчастіше наводився в радянській і наводиться в пострадянській хімічній освіті, залишається Дмитро Іванович Менделєєв, а найбільш уживаним епонімом – *таблиця Менделєєва* або *система Менделєєва*. «Сьогодні зрозуміло, що періодичний закон є найбільшим досягненням теоретичної хімії» (Lagerkvist, 2012, с. 112). У контексті історії періодичного закону багато учнів і студентів напевно чули про октави Ньюлендса і триади Деберейнера, але в тому, що цей закон був «відкритий Д.І. Менделєєвим у 1869 р.» (слова під портретом ученого в поширеній шкільній версії періодичної таблиці) в російському академічному середовищі точно не сумніваються. На професійному хімічному жаргоні викладачів та вчителів, студентів та учнів аббревіатура *ПСМ* недвозначно розшифровується як *періодична система Менделєєва*.

За 150 років від часу відкриття періодичного закону (1869) багато що змінилося: розпалася Російська імперія (1917), розпався СРСР як продовження Російської імперії (1991). На пострадянському просторі відбулися й відбуваються територіальні конфлікти, зокрема анексія Росією частин Грузії (2008) та України (2014) і розв'язана проти України імперіалістична війна (2022), яка триває сьогодні. Ці події не могли не вплинути на міжнародний імідж Росії, російської науки й культури, російських діячів сьогодення та вчорашніх днів. У зв'язку з цим ставлення до Менделєєва як хіміка й державного діяча, а отже, до Менделєєва та його епонімів у вихованні могло змінитися.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Епоніми, у тому числі хімічні, досліджуються з позицій мовознавства (Дзюба, 2010), їх розглядають в історичному (Lustig et al., 1998), етичному (Popescu & Popescu, 2008), філософському (Gould, 1984) аспектах.

Іменні назви (так вважають за краще називати епоніми фахівці з хімічної освіти) незмінно присутні у підручниках, посібниках, статтях різних років (Величко, Гневина, Горшкова, Кролевець, Кудрявцева, Міщенко, Мухаммаджонов, Пригодич, Телешов, Трубінова, Baldwin, Denney, Drahл, Krauch & Kunz, Livingston, Marton, Snieckus та інш.). У нашому ранньому дослідженні (Slabin, 1995) при складанні словника хімічних епонімів було переглянуто 106 підручників хімії для середніх шкіл, технікумів і університетів англійською, білоруською, латиською і російською мовами; виявлено 1642 епоніми, у тому числі іменні адаптери, вирви, закони, елементи, інтермедіати,

каталізатори, кислоти, колби, конденсатори, константи, основи, принципи, проекції, помпи, перегрупування, пробки, реакції, рівняння, солі, судини, теореми, теорії, фільтри, формули тощо.

Робіт про педагогічну роль і значущість епонімів небагато. Про їхню дидактичну цінність у 1993 р. писали Govindarajan et al., ці ж автори розробили методикку вивчення епонімів та їх використання під час уроків біології. Barger (2019) розглядає епоніми в освіті в етичному та історичному аспектах і пропонує замінити їх описовими термінами, застерігаючи, щоправда, що його аргументи актуальні лише з погляду викладачів анатомії та медицини, а взагалі використання епонімів – чудовий спосіб перейти до необхідних в інших курсах етичних та історичних обговорень. Кілька років тому ми досліджували знання епонімів і ставлення до них у студентів-хіміків Білоруського державного та Орегонського університетів (Slabin & Krasitski, 2017; Slabin, 2017a, 2019b, 2019c) – виявилось, що знання епонімів часто поверхневі, їх сприйняття нерелексивне, але загалом обидва показники визначаються обраною спеціальністю: у майбутніх учителів хімії знання епонімів міцніші, а сприйняття рефлексивніше. Однак поки що епоніми рідко стають предметом педагогічного дослідження. А біографія та наукова спадщина Менделєєва хоч і вичерпно вивчені, у реаліях нового часу вимагають нового прочитання.

Мета та завдання дослідження. Метою роботи була оцінка сучасного стану менделєєвських епонімів та особистості Менделєєва як прикладу у виховному хімічному навчанні. Чотири завдання, що впливають з неї, були покликані відповісти на наступні чотири питання:

1. Які менделєєвські епоніми коли-небудь існували, які з них залишаються в активному використанні в житті, хімії та хімічній освіті?

2. Яка популярність головних менделєєвських епонімів *періодична система* та *періодична таблиця* у різних мовах, у тому числі за межами Росії?

3. Яка увага приділялася й приділяється особистості Менделєєва та менделєєвським епонімам у радянських, сучасних російських та українських підручниках за останнє століття, які причини можливих змін та яка тенденція?

4. Яке виховне значення особистості Менделєєва та менделєєвських епонімів у сучасній російській, українській, європейській та світовій природничій освіті?

Об'єкт і предмет дослідження. У частині інтернет-пошуку об'єктом був увесь масив наявних у світовій павутині даних, а предметом – епоніми *періодична таблиця Менделєєва*, *періодична система Менделєєва* та *Менделєєв – батько періодичної системи (таблиці)*. У частині аналізу підручників об'єктом служив навчальний текст, а предметом – усі менделєєвські епоніми, а також згадки Менделєєва та його попередників, портрети та біографії вченого.

Гіпотеза дослідження полягала в тому, що особистість Менделєєва як позитивного прикладу стає неадекватною для виховного навчання хімії в умовах війни, а популярність менделєєвських епонімів падає.

Методи дослідження. Використовувалися загальнонаукові теоретичні методи: аналіз, порівняння, узагальнення, моделювання, індукція та дедукція, систематизація. Під час вивчення підручників хімії російською та українською мовами використовувалися такі методи, як конспектування, анотування, цитування, реферування. Аналіз був кількісним (облік сторінок та портретів при перегляді підручників, облік при пошуку в інтернеті й побудова діаграм та графіків на основі зібраних даних) та якісним (виявлення причинно-наслідкових зв'язків на основі отриманих результатів шляхом висловлювання думок, обговорень, інтуїції).

Для пошуку менделєєвських епонімів вивчалися різні друковані та електронні тексти, зокрема онлайн. Було заново проаналізовано наявні підручники хімії радянського часу (1924–1991), а також сучасні російські та українські підручники (2008–2022) на предмет того: (а) які менделєєвські епоніми в них наявні, (б) чи підкреслений авторитет Менделєєва, (в) як висвітлена історія періодичного закону, (г) чи згадані наукові попередники та конкуренти Менделєєва, а також (д) чи наявні та як представлені портрет та біографія Менделєєва. Хоча підручників хімії існує безліч, для виявлення тенденції аналізувалися видання й перевидання передусім класичних підручників тих самих авторів чи авторських колективів.

Для пошуку менделєєвських епонімів та порівняльної оцінки їхньої поширеності в різних мовах був використаний розширений пошук Google (Bariani et al., 2007). Були обрані такі мови: (а) англійська як одна з найчастіше використовуваних у науці, (б) німецька як одна з основних мов хімічної літератури, (в) російська як мова країни, для якої працював Менделєєв, (г) польська як мова країни колишнього радянського блоку, де теж пропагувалася російсько-радянська наука, хоч і з меншим ідеологічним тиском (Wojdon, 2018), (д) українська, (е) латиська, (ж) білоруська як мови колишнього СРСР, де популяризувалися наукові досягнення Менделєєва.

У таблиці 1 наведено паралельні пошукові запити для версій двох головних і найпопулярніших епонімів – *періодична таблиця Менделєєва*, *періодична система Менделєєва*, епоніму *Менделєєв – батько періодичної системи* й «безіменної» періодичної таблиці (системи), тобто без згадування імені відкривача.

Таблиця 1

**Групи пошукових запитів по менделєєвських епонімах різними мовами
у розширеному пошуку Google**

N	Пошуковий запит
1.	Англійською мовою: ^а “Table of Mendeleev”, “Mendeleev table”, “Mendeleev periodic table”; “System of Mendeleev”, “Mendeleev system”, “Mendeleev periodic system”; “Chart of Mendeleev”, “Mendeleev chart”, “Mendeleev periodic chart”; “Periodic table”, “Periodic system”, “Periodic chart” (без імені Mendeleev); «Mendeleev», «father of the periodic table», «father of the periodic system».
2.	Німецькою мовою: “Mendelejew-Tabelle”, “Periodentabelle nach Mendelejew”, “Periodentabelle der Elemente nach Mendelejew”, “Periodentabelle der chemischen Elemente nach Mendelejew” “Mendelejew-System”, “Periodensystem nach Mendelejew”, “Periodensystem der Elemente nach Mendelejew”, “Periodensystem der chemischen Elemente nach Mendelejew” “Periodentabelle”, “Periodensystem” (без імені Mendelejew); «Mendelejew», «Vater des Periodentabelle», «Vater des Periodensystems»
3.	Російською мовою: ^б «Таблица Менделеева», «Периодическая таблица Менделеева», «Периодическая таблица элементов Менделеева», «Периодическая таблица химических элементов Менделеева»; «Система Менделеева», «Периодическая система Менделеева», «Периодическая система элементов Менделеева», «Периодическая система химических элементов Менделеева»; «Периодическая система», «Периодическая таблица» (без імені Менделеева); «Менделеев», «отец периодической таблицы», «отец периодической системы».
4.	Польською мовою: ^в “Tablica Mendelejewa”, “Tablica okresowa Mendelejewa”, “Tablica okresowa pierwiastków Mendelejewa”, “Tablica okresowa pierwiastków chemicznych Mendelejewa”; “Układ Mendelejewa”, “Układ okresowy Mendelejewa”, “Układ okresowy pierwiastków Mendelejewa”, “Układ okresowy pierwiastków chemicznych Mendelejewa”; “Tablica okresowa”, “Układ okresowy” (без імені Mendelejewa); «Mendelejew», «ojciec tablicy okresowej», «ojciec układu okresowego».
5.	Українською мовою: «Таблиця Менделєєва», «Періодична таблиця Менделєєва», «Періодична таблиця елементів Менделєєва», «Періодична таблиця хімічних елементів Менделєєва»; «Система Менделєєва», «Періодична система Менделєєва», «Періодична система елементів Менделєєва», «Періодична система хімічних елементів Менделєєва»; «Періодична таблиця», «Періодична система» (без імені Менделєєва); «Менделєєв», «батько періодичної таблиці», «батько періодичної системи».

N	Пошуковий запит
6.	Латиською мовою: “Mendeļejeva tabula”, “Mendeļejeva periodiskā tabula”, “Mendeļejeva elementu periodiskā tabula”, “Mendeļejeva ķīmisko elementu periodiskā tabula”; “Mendeļejeva sistēma”, “Mendeļejeva periodiskā sistēma”, “Mendeļejeva elementu periodiskā sistēma”, “Mendeļejeva ķīmisko elementu periodiskā sistēma”; “Periodiskā tabula”, “Periodiskā sistēma” (без імені Mendeļejeva); «Mendeļejevs», «periodiskās tabulas tēvs», « periodiskās sistēmas tēvs».
7.	Білоруською мовою: «Табліца Мендзялеева», «Перыядычная табліца Мендзялеева», «Перыядычная табліца элементаў Мендзялеева», «Перыядычная табліца хімічных элементаў Мендзялеева»; «Сістэма Мендзялеева», «Перыядычная сістэма Мендзялеева», «Перыядычная сістэма элементаў Мендзялеева», «Перыядычная сістэма хімічных элементаў Мендзялеева»; «Перыядычная табліца», «Перыядычная сістэма» (без імені Мендзялеева); «Мендзялееў», «бацька перыядычнай табліцы», «бацька перыядычнай сістэмы».

Примітки. ^aВідповідно до Akhter (2013) та інших дослідників, епоніми в англійській мові треба писати без апострофа (не в присвійному відмінку). Однак, оскільки натрапляємо на форми з апострофом і без, у розширений пошук Google були включені обидва запити (“Mendeleev table” і “Mendeleev’s table”), а також запити з транслітерацією “Mendeleyev”.

^bДля російської, білоруської, польської та української мов пошук у Google був виконаний двічі: з ініціалами Менделєєва (Д. І.) та без них. Для англійської, латиської та німецької мов пошук проводився один раз. Різний підхід пояснюється різницею в порядку слів у цих мовах.

^cДля польської мови в пошук Google було включено синоніми “tablica” й “tabela”.

Оскільки результати пошуку Google є складною функцією багатьох змінних, а в роботі інтернету спостерігаються флуктуації, для мінімізації систематичних помилок розширений пошук було виконано на одному комп’ютері в один день протягом чотирьох годин. У пілотному дослідженні цієї проблеми спочатку отримані дані були скориговані шляхом розподілу на кількість носіїв мови та множення на 10000, тобто перераховані на кількість вебсторінок на 10000 носіїв мови (Slabin, 2023c). Пізніше таке уточнення було визнано несуттєвим для виявлення тенденції, отже у цьому дослідженні фіксувалося лише кількість вебсторінок конкретними мовами й розраховувалося їх відношення. Кількість вебсторінок з епонімом *Менделєєв – батько періодичної системи (таблиці)* була перерахована на відсоток від сумарної кількості вебсторінок із менделєєвськими епонімами для кожної мови. Ці результати використовувалися для побудови діаграм, порівняння та аналізу.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Результати. Очікується, що великий учений залишить після себе не одну іменну назву й ці назви будуть добре відомі. Оскільки наукова спадщина Менделєєва значна й виходить за межі періодичного закону, можна було очікувати великої кількості пов’язаних із Менделєєвим лінгвістичних похідних.

Знайдені менделєєвські епоніми. У значній кількості це топоніми: астіонім *Менделєєвськ* (місто), комонім *Менделєєво* (село), станція метро *Менделєєвська* у Москві, ергонім – аеропорт ім. *Менделєєва*, деякі одоніми. Усі ці об’єкти перебувають у Росії. Інші топоніми включають льодовики *Менделєєва* в Киргизстані та Антарктиді, океанонім хребет *Менделєєва* на дні Північного Льодовитого океану, ороніми вулкан *Менделєєва* і кратер *Менделєєва* на Місяці (останній також відомий як Катена *Менделєєва*), космонім 2769 астероїд *Менделєєва*. Машиноніми представлені Airbus A321 Дмитра *Менделєєва* (Аерофлот, Російські авіалінії) та однойменним науково-дослідним кораблем. Окрім того, є університет, інститут, академія, коледж, бібліотека ім. Менделєєва.

Майже два десятки епонімів стосуються хімії:

1. Періодична таблиця [хімічних елементів] Менделєєва.
2. Періодична система [хімічних елементів] Менделєєва.
3. [Періодичний] закон Менделєєва.
4. Менделєєв – батько періодичної таблиці.
5. Менделєвий (Md), хімічний елемент.
6. Гідратна теорія Менделєєва.
7. Терези Менделєєва.
8. Метод зважування за Менделєєвим.
9. Висотомір (диференціальний барометр) Менделєєва.
10. Менделєєвська замазка.
11. Рівняння Менделєєва-Клапейрона.
12. Пікнометр Менделєєва.
13. Пікнометр Менделєєва-Гейслера.
14. Менделєєвський порошок.
15. Менделєєвська горілка.
16. Нафтопереробний завод імені Менделєєва (Ярославль, Росія).
17. Російське хімічне товариство імені Менделєєва.
18. Науковий журнал «Mendeleev Communications» (Росія).
19. Конференції «Менделєєвські читання» в Білорусі, Росії та Україні.

Окремим випадком виступає менделєєвський епонім, використаний для характеристики академіка М.І. Вавілова, видатного радянського агронома та генетика – це «Менделєєв біології» (Агонова, 2021, с. 65). Сучасники писали про відкриття Вавілова так: «чудова повторюваність та періодичність [рослинних форм] відкривають можливість передбачати існування ще не відомих форм, подібно до того, як періодична таблиця Менделєєва дозволяла [хімікам] передбачати існування невідомих елементів» (Esakov, 1981, цит. за Агонова, 2021, с. 68).

Менделєєвські епоніми у підручниках. Аналіз радянських та російських підручників дозволив простежити історію менделєєвських епонімів та увагу до вченого (наявність портрета та біографії) за останні 100 років (таблиця 2).

Таблиця 2

Головні менделєєвські епоніми в радянських і сучасних російських підручниках хімії

Підручник	Головні менделєєвські епоніми			Портрет Менделєєва (площа сторінки)	Біографія Менделєєва (кількість сторінок)	Попередники та наукові конкуренти Менделєєва ^a
	«Періодична система»	«Періодична таблиця»	«Періодичний закон»			
Каблуков (1924)	+	+	–	–	–	Маєр
Павлов і Семенченко (1934)	+	–	–	–	–	Деберайнер, Ньюлендс, Томсен
Верховський (1940)	+	+	+	1/6	–	–
Левченко та інш. (1953)	+	+	+	1/2	2	–
Ходаков та інш. (1960)	+	–	–	1	2	–
Ходаков та інш. (1972)	+	–	+	1	1½	–
Ходаков та інш. (1979)	+	–	+	1	1½	–

Підручник	Головні менделєєвські епоніми			Портрет Менделєєва (площа сторінки)	Біографія Менделєєва (кількість сторінок)	Попередники та наукові конкуренти Менделєєва ^а
	«Періодична система»	«Періодична таблиця»	«Періодичний закон»			
Рудзігіс і Фельдман (1985)	+	+	+	1/6	1	Деберайнер, Маєр, Ньюлендс, Шанкуртуа
Рудзігіс і Фельдман (2011)	–	+	+	1/8	1	Деберайнер, Ньюлендс, Маєр, Шанкуртуа, Одлінг
Рудзігіс і Фельдман (2016)	–	+	+	–	1/2	Деберайнер, Ньюлендс, Маєр, Шанкуртуа, Одлінг
Рудзігіс і Фельдман (2022) ^б	–	+	+	–	–	Деберайнер, Ньюлендс, Маєр, Шанкуртуа, Одлінг

Примітки. ^аПід попередниками тут розуміються Ньюлендс, Деберайнер, Шанкуртуа і Одлінг, під конкурентом – Маєр. Можлі, хоч і згадується в деяких підручниках, удосконалив уже наявну таблицю і не належить ні до попередників, ні до конкурентів.

^бЗ останнім виданням цього підручника таблиця охоплює майже одне століття (1924–2024).

Як випливає з таблиці 2, портрета вченого немає, його біографії значної уваги не приділено у підручниках до Другої світової війни. Портрет Менделєєва вперше з'явився у підручнику Верховського (1940). У наступні роки його розмір збільшився з 1/6 сторінки (бюст) до повної сторінки (на весь зріст) у 1960 р. У наш час ні портрета, ні біографії Менделєєва у класичних російських підручниках немає. Якщо у підручнику Рудзігіса та Фельдмана 2016 р. є завдання «Використовуючи Інтернет та додаткову літературу, підготуйте комп'ютерну презентацію на тему «Життя та діяльність Д. І. Менделєєва», то у виданні 2022 р. – лише «Знайдіть в інтернеті біографію Д. І. Менделєєва і ознайомтеся з нею». Наукові конкуренти Менделєєва зникають із радянських підручників у 1953 р. і з'являються знову лише в 1985 р. Так 1953 р. стався сплеск уваги до ученого та його епонімів, який почав знижуватися межі 1970-х і 1980-х рр. Нині ця увага зведена до мінімуму (діагр. 1).



Діаграма 1. Портрет і біографія Д. І. Менделєєва в радянських (1924–1991) та російських (1991–2022) шкільних підручниках.

Аналіз українських підручників показав історію менделєєвських епонімів та увагу до вченого за останні півтора десятиліття (таблиця 3).

Таблиця 3

Головні менделєєвські епоніми у сучасних українських підручниках хімії

Підручник	Головні менделєєвські епоніми		Портрет Менделєєва (кількість)	Біографія Менделєєва (кількість сторінок) ^a	Попередники та наукові конкуренти Менделєєва
	«Періодична система»	«Періодичний закон»			
Буринська (2008)	+	+	8	4 $\frac{1}{6}$	Берцеліус, Маєр
Буринська (2016)	+	+	1	$\frac{1}{4}$	Берцеліус, Маєр
Бутенко (2016)	+	+	1	$\frac{1}{3}$	Лавуазьє, Берцеліус
Бутенко (2021)	–	+	1	$\frac{1}{3}$	Лавуазьє, Берцеліус
Гранкіна (2016) ^б	+	+	1	0	Рихтер, Деберайнер, Маєр, Ньюлендс,
Григорович (2021)	–	+	1	$\frac{1}{2}$	Деберайнер, Ньюлендс, Маєр
Дячук і Гладюк (2016)	–	+	0	1	Берцеліус, Деберайнер, Ньюлендс, Маєр
Лашевська і Лашевська (2016)	+	+	3	2	Лавуазьє, Деберайнер, Ньюлендс, Шанкуртуа, Маєр
Попель і Крикля (2008)	+	+	3	3	Лавуазьє, Деберайнер, Ньюлендс, Маєр
Попель і Крикля (2016)	–	–	1	0	Лавуазьє, Деберайнер, Ньюлендс, Маєр
Попель і Крикля (2021)	–	–	2	0	Лавуазьє, Деберайнер, Ньюлендс, Маєр
Савчин (2016)	–	+	1	1 $\frac{1}{2}$	Лавуазьє, Деберайнер, Ньюлендс, Шанкуртуа, Маєр
Савчин (2021)	–	+	0	$\frac{1}{3}$	Лавуазьє, Деберайнер, Ньюлендс, Шанкуртуа, Маєр
Ярошенко (2008)	+	+	2	3 $\frac{2}{3}$	Лавуазьє, Деберайнер, Ньюлендс, Маєр
Ярошенко (2016)	+	+	2	$\frac{2}{3}$	Лавуазьє, Деберайнер, Ньюлендс, Маєр
Ярошенко (2021)	–	+	1	1 $\frac{1}{3}$	Лавуазьє, Деберайнер, Ньюлендс, Маєр

Примітки. ^aЗ урахуванням портретів Менделєєва, якщо їх було включено.

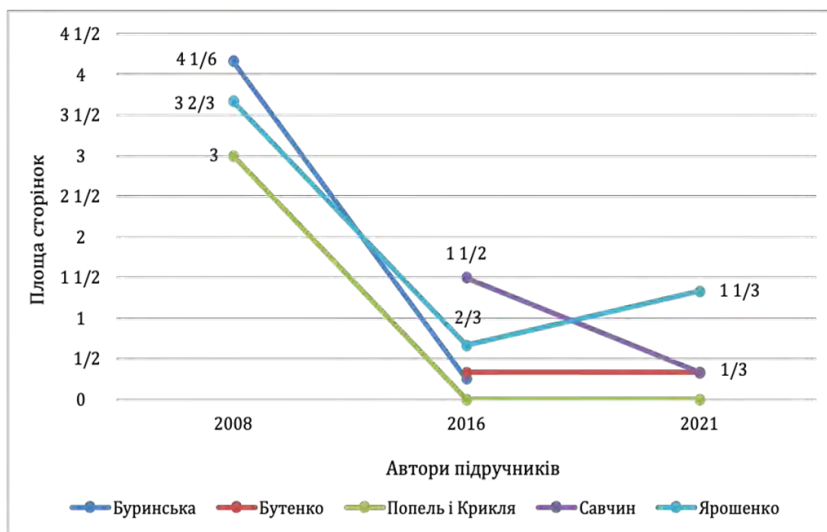
^бУ жодному українському підручнику, крім цього автора, на епонім таблиця Менделєєва не натрапляємо, тому відповідну графу було знято.

У розглянутих українських підручниках, як і в російських, *система (таблиця) та закон Менделєєва* вказуються з ініціалами Д. І. Жоден інший хімічний епонім подібною честию не вшановувався. Важко уявити реакцію А. В. фон Гофмана або насадку Й. Г. К. Т. Кьельдаля. Це є знаком глибокої поваги. У колишньому СРСР, наприклад, вимова імен важливих персон без по батькові не допускалася. Іншим варіантом прояву поваги є звернення на ім'я та по батькові. Деякі приклади:

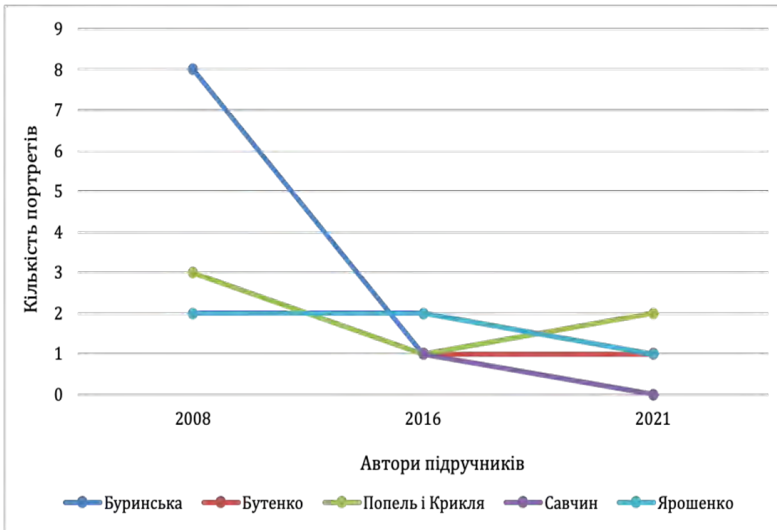
- «Видатний російський учений *Дмитро Іванович Менделєєв* відкрив у 1869 році один із фундаментальних законів природи – періодичний закон хімічних елементів» (Бутенко, 2016, с. 37).
- «Багато спроб класифікації елементів зробили різні вчені, але успіху досяг *великий російський учений Д. І. Менделєєв*, якому вдалося об'єднати всі елементи (...) в єдину систему хімічних елементів» (Буринська, 2016, с. 22).
- «Завдяки відкриттю періодичного закону було виявлено, що всі елементи взаємозв'язані, підпорядковані єдиному закону і становлять єдину систему, яка справедливо була названа на честь ученого «періодичною системою хімічних елементів *Д. І. Менделєєва*» (Буринська, 2008, с. 113).
- «У вільний час *Дмитро Іванович* любив переплігати книги» (Григорович, 2021, с. 83).
- «У більшості європейських країн, як і в Україні, Періодичну систему хімічних елементів називають ім'ям Дмитра Івановича Менделєєва. У деяких країнах її називають просто періодичною системою без будь-якого імені. (...) А в США періодичну систему називають ім'ям Лотара Меєра» (Григорович, 2021, с. 19).

Часто вперше вживається *періодична система Д. І. Менделєєва* (наприклад, назва параграфу), а потім слідує просто *періодична система* без імені вченого. Як впливає з таблиці 3, в українських підручниках останніх п'ятнадцяти років спостерігається тенденція до скорочення як головних менделєєвських епонімів, так і кількості портретів та обсягу біографії Менделєєва. Це помітно при порівнянні видань різних років тих самих авторів (діагр. 2 і 3).

В українських підручниках порівняно з російськими портрети Менделєєва відзначені більшою різноманітністю. Так, у підручнику Буринської (2008) подано три мальовничі портрети (два з них пензля І. Є. Репіна та М. А. Ярошенко), дві фотографії, дві поштові марки та пам'ятник Менделєєву перед хімічним корпусом Київського політехнічного інституту. Підручник Попелья і Криклія (2008) демонструє фото Менделєєва-студента, Менделєєва в професорській мантиї та Менделєєва в останні роки життя.

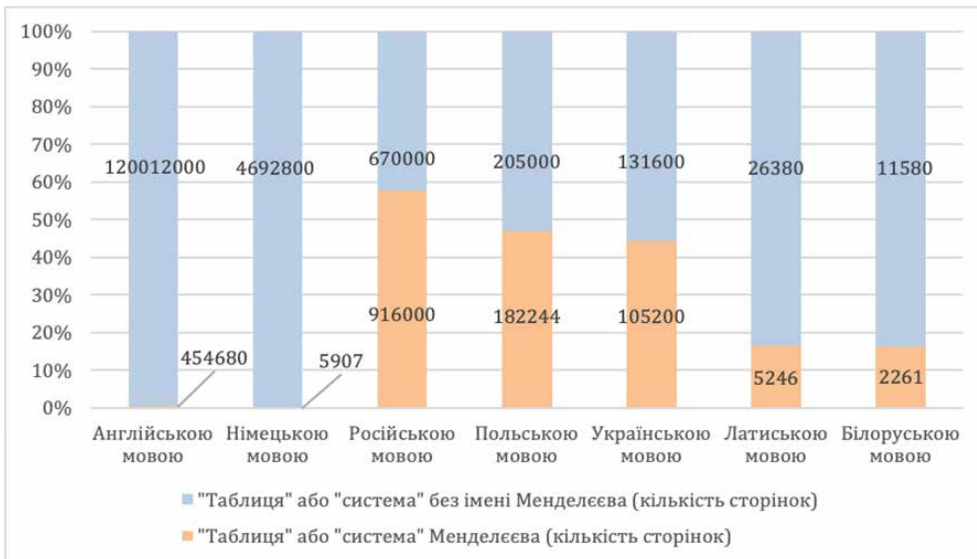


Діаграма 2. Біографія Д. І. Менделєєва у сучасних українських підручниках (2008–2021).



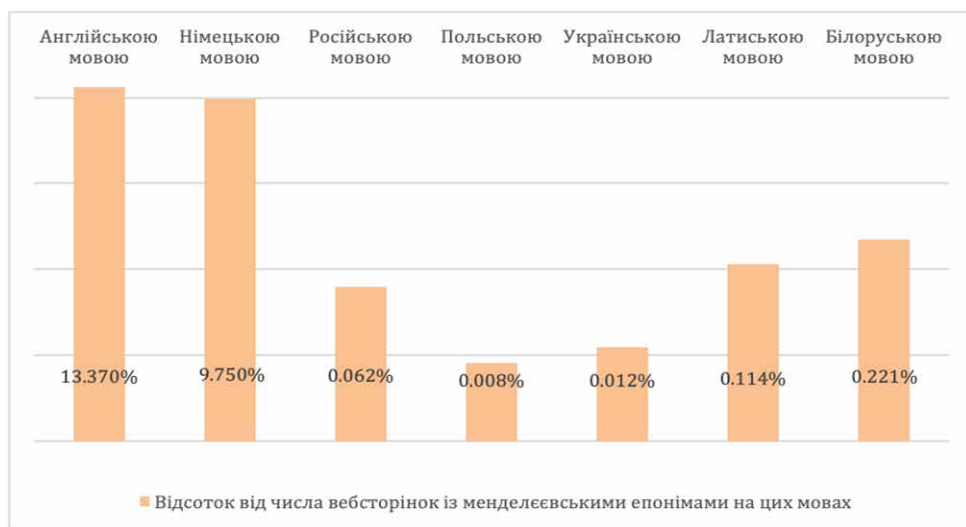
Діаграма 3. Портрет Д.І. Менделєєва у сучасних українських підручниках (2008–2021).

Менделєєвські епоніми в інтернеті. Розширений пошук Google підтвердив, що головні менделєєвські епоніми подаються різними мовами нерівномірно. Як випливає з діаграми 4, таблиця Менделєєва й система Менделєєва переважають лише на вебсторінках російською мовою, тоді як сторінки іншими мовами подають без зазначення власної назви *періодична таблиця* і *періодична система*. Відсоток головних менделєєвських епонімів на англо- та німецькомовних вебсторінках зовсім незначний.



Діаграма 4. Головні менделєєвські епоніми на вебсторінках різними мовами

І навпаки, Менделєєв як *батько періодичної системи* трапляється переважно на англомовних та німецькомовних вебсторінках. Див. діаграму 5.



Діаграма 5. Епонім Менделєєв – батько періодичної таблиці (системи) на вебсторінках різними мовами

Плагіат періодичної системи? Знайдено періодичні таблиці хімічних елементів Флінна (рис. 1) і Росса (рис. 2). Якщо пріоритет Менделєєва у відкритті періодичного закону та побудові таблиці Менделєєва встановлено, то ці таблиці варто вважати плагіатом (Слабин, 2019а). З ними працюють учителі та учні шкіл, викладачі та студенти коледжів та університетів США, їх можна побачити у класах, аудиторіях та лабораторіях як наочний та роздавальний матеріал. На сайті фірми (<https://www.flinnsci.com/products/chemistry/charts--posters/flinn-periodic-table-charts>, січень 2024 р., Flinn Scientific) пишеться: «Періодична таблиця елементів Флінна – прямий результат учительських відгуків. Ми попросили висловитися найкращих вчителів хімії та включили їх пропозиції до нової таблиці. Ви просили – ми склали». Таблиця Росса відрекомендована як «перша педагогічна періодична таблиця, створена для вивчення» (<https://www.flinnsci.com/ross-periodic-table/ap11075>, січень 2024 р., Flinn Scientific). Цікаво, що Google Translate (мабуть, керований російськими програмістами) перекладає «The first pedagogical *periodic table* designed to be learned» як «Первая педагогическая *таблица Менделеева*, предназначенная для изучения». Обидві таблиці захищені авторським правом.

Крім Флінна і Росса, періодичну систему США називають ім'ям Маєра (<https://web.archive.org/web/20230605104158/chemistrygod.com/lothar-meyer-periodic-table>), хоча це явище не має масового характеру, як можна зрозуміти з підручника Григоровича (2021, с. 19). Один веб-сайт (<https://cogrosion-doctors.org>) описує періодичні системи Деберайнера, Маєра, Мозлі, Ньюлендса, Шанкуртуа та Сіборга; під «періодичними системами» розуміються історичні розробки авторів (тріади, октави та інш.). У одній німецькій дисертації (Fahl, 2017, с. 1) згадується періодична система Полінга.

Обговорення. Менделєєвські епоніми і особливості їх уживання нагадують ситуацію з епонімами Верховського (Slabin, 2017с): більшість з них або вже забуті, або використовуються переважно в російськомовних текстах, написаних і пропагованих російськими хіміками (учителями та викладачами хімії). Останні рідко зустрічаються на російськомовних вебсторінках; так, результати пошуку Google для пікнометра Менделєєва показують відношення російськомовних та англійськомовних вебсторінок 6290:62, для рівняння Менделєєва-Клапейрона це відношення дорівнює 32500:68. Винятком є найпоширеніший на англо- та німецькомовних вебсторінках епонім *Менделєєв – батько періодичної таблиці (системи)*. Такого типу вислів більш властивий для англійської та німецької мов, ніж іншим мовам, якими проводився пошук.

Flinn Scientific Periodic Table of the Elements

* Estimated Value
\$ Sublimes

Black = Solid at 25 °C
Blue = Liquid at 25 °C
Green = Gas at 25 °C
Gray = Synthetic

FLINN SCIENTIFIC
The Science Source for the Classroom
P.O. Box 218 • Boston, MA 02019
800-368-6382 or Fax 617-661-1426
Website: www.flinn.com • © 2017, Non-ferrous metal

Рис. 1. Періодична таблиця Флінна

The Ross Periodic Table

Metals Metalloids Non-Metals

Electronegativity

The Atomic Core The Valence Radius Electron occupancy

IntuitiV SCIENCE
Teach science the way kids think

Рис. 2. Періодична таблиця Росса

Які ж об'єктивні причини, що знижують популярність «батька» періодичної системи та його епонімів в інтернеті та підручниках? Адже епонімія як практика приєднання імені вченого чи винахідника для його відкриття чи творінню – одне з традиційних і найефективніших форм визнання у науці (Merton, 1957, с. 643). Виходить, що Менделєєву все частіше відмовляють у визнанні.

Першою причиною є природне старіння хімічних реалій. Наприклад, це сталося з менделєєвською замазкою, значення якої для лабораторних робіт суттєво зменшилося з поширенням шліфового посуду. Google видає за цим запитом лише 84 результати навіть російською мовою; результати англійською насправді виявляються перекладами публікацій російських авторів.

Другою причиною є спірність пріоритету Менделєєва у встановленні періодичного закону та побудові періодичної системи. Російські вчені визнають пріоритет Менделєєва, значна ж кількість закордонних хіміків так не вважають.

Scerri (2021) стверджує: «Відкриття періодичної таблиці зазвичай приписують Д. Менделєєву, але до того, як він представив свою таблицю, аж п'ять авторів у різних країнах вже опублікували власні періодичні таблиці. У тому числі був Ю.Л. Маєр, який опублікував кілька таблиць за сім років. Його перші таблиці були опубліковані в 1864, задовго до знаменитої версії Менделєєва 1869 року. Що робив у цей час Менделєєв? Виявляється, все ще працював над докторською дисертацією і, наскільки нам відомо, не надто замислювався про класифікацію хімічних елементів».

Якщо пріоритет у відкритті періодичного закону та побудові періодичної таблиці насправді належить Маєру, тоді парадоксальним чином має рацію Stigler (1980): жодне наукове відкриття не названо на честь справжнього першовідкривача. Оскільки цей пріоритет залишається спірним, стає зрозумілим шок для російських вчителів хімії від існування періодичних таблиць Флінна і Росса. За словами викладача з Техасу на вебсайті фірми (www.flinnsci.com), «Флінн один зробив для безпеки у навчальних класах Америки більше, ніж законодавці та викладачі разом узяті» (Лоуренс Флінн – американський підприємець, фірма якого є провідним постачальником обладнання й наочних посібників для аудиторій та лабораторій в США). Епоніми *періодична система Менделєєва* та *таблиця Менделєєва* не зареєстровані як товарні знаки. З цих причин періодичні таблиці Флінна, Росса, Сиборга та інші не є ні плагіатом, ні порушенням авторського права, а американські хіміки, викладачі, учителі і студенти не обурюються й не дивуються. Фірма називає свій продукт таблицею, а не системою Менделєєва, відтак Флінн не претендує на авторство періодичної системи (і тим більше періодичного закону) як наукової концепції, він лише пропонує таблицю як графічне уявлення. Хитрість у двозначності висловлювання: англійською *Flinn Scientific Periodic Table of the Elements* можна розуміти як «таблиця [хімічних] елементів, розроблена фірмою Flinn Scientific», і як «наукова таблиця [хімічних] елементів, винайдена Флінном».

Цікаво, чи використовував назву *періодична система Менделєєва* сам Менделєєв. Цей епонім, як і два повносторінкові портрети Менделєєва, подані в підручнику Менделєєва «Основи хімії» (1928). Однак це 9-е видання вийшло вже після смерті вченого в 1907 р. й портрети, як і епонім, мабуть, були додані редакторами (подібно до 6-го видання посібника Верховського «Техніка і методика лабораторних робіт» (1959), що вийшло після смерті автора, і містило вісім епонімів Верховського) (Slabin, 2017c).

Третьою причиною зниження поширеності менделєєвських епонімів є неоднозначне ставлення до особистості Менделєєва. Наприклад, якщо пріоритет Менделєєва у відкритті періодичного закону та побудові періодичної системи просто заперечується, то щодо іншого епоніму – *менделєєвського пороху* – звучить звинувачення у промисловому шпигунстві. Власне, це звинувачення самого Менделєєва: «Вагомим досягненням Менделєєва стало викрадення у Нобеля рецепту бездимного пороху. (...) Украй Менделєєв банально: слідував щоденно і записував підвезення вагонів компонентів на завод, а тоді за пропорціями вираховував рецепт». (Дрогомирецький, 2023). Можна сперечатися про достовірність цієї історії, але в «Нарисах історії російської зовнішньої розвідки» Є. Примакова (1996) зафіксовано такий факт:

Д. І. Менделєєв цікавився в США не тільки питаннями нафтового виробництва. На прохання російського військового відомства він намагався знайти секрет виготовлення бездимного пороху

і дізнатися, наскільки успішними є розробки американських хіміків у цьому напрямку. Його зусилля мали успіх. Отримана з цього питання інформація дозволила Менделєєву не лише відтворити засекречені американцями хімічні формули вибухонебезпечного «продукту», а й розробити на їх основі нове покоління ефективних та порівняно недорогих російських порохів.

У самої Росії оцінка цієї ролі Менделєєва неоднозначна. З одного боку, С. Наришкін, директор Служби зовнішньої розвідки РФ, назвав Менделєєва «одним із найкращих російських розвідників» (2020) (у російській мові слово *розвідник* має позитивну конотацію). З іншого боку, «Новини Омська та Омської області» характеризують Менделєєва як «хіміка у ранзі шпигуна» (2012) (слово *шпиун* має негативну зневажливу конотацію). Необізнаний у тонкощах російської мови турецький новинний сайт також безцеремонно називає Менделєєва шпигуном (Karamandan.com, 2020).

Частково ставлення до особистості Менделєєва визначається етноцентризмом – людською схильністю розглядати свою групу (націю) як центральну, важливу і певною мірою найвищу (Pahnos & Butt, 1992). Етноцентризм як провідна тенденція світової освіти після універсализму епохи Відродження впливає на формування та використання епонімів. У разі етноцентризму інших націй у світовій науці об'єктивно працює проти російського (російського) етноцентризму. Посилене використання епоніма *таблиця Менделєєва* в колишньому СРСР і сьогоденній Росії також пояснюється етноцентризмом – внутрішнім російським. Цікаво простежити динаміку цього етноцентризму за останні сто років.

У підручниках хімії 1924 і 1934 періодичного закону Д.І. Менделєєва немає, як немає його портрета і власної біографії. Натомість згадуються наукові конкуренти Менделєєва: Мейер, Деберейнер, Ньюлендс, Томсен. Справа не лише в увазі до утилітарної хімії, запереченні будь-яких навчальних текстів та прагненні більшовицької влади того часу замінити підручники «газетами-підручниками», «журналами-підручниками» та «робочими книгами» з мінімумом теорії та історії хімії. Справа й у тому, що в ранньому СРСР, так само як раніше в Російській імперії, наукові заслуги Д.І. Менделєєва ще не отримали належного визнання, що позначилося під час виборів до Академії наук у 1880 р., коли Д.І. Менделєєв був забалотований, а академіком був обраний Ф.К. Бейльштейн. Ім'я останнього, до речі, закріплене в епонімах *проба Бейльштейна* (якісний метод визначення галогенів, окрім фтору, в органічних речовинах із фарбування полум'я) та фундаментальний *довідник Бейльштейна* з органічної хімії. Російські колеги очікувано не номінували Менделєєва на Нобелівську премію; іноземні хіміки робили це тричі, але без успіху (Lagerqvist, 2012, с. 112).

Портрет і закон Менделєєва з'являються у радянському підручнику хімії Верховського 1940 р.; одночасно зникають наукові конкуренти (таблиця 2). У 1953 р. портрет у підручнику збільшується до пів сторінки і з'являється двосторінкова біографія. Нарешті, з 1960 р. протягом наступних 20 років портрет у підручнику займає повну сторінку (діаграма 1).

Чим пояснюється цей сплеск академічного етноцентризму? По-перше, радянським (російським) хімікам першої половини ХХ століття знадобився час, щоб усвідомити першорядне значення відкриття Менделєєва, відчутти свою провину в недооцінці вченого земляка і зробити все можливе, щоб компенсувати втрату. По-друге, звеличувати вітчизняних учених зобов'язала комуністична влада. У 1948 р. в СРСР відбулося організоване Комісією з історії хімічних наук АН СРСР I Всесоюзна нарада з історії вітчизняної хімії, на якій була поставлена мета всіляко підкреслювати заслуги (реальні та уявні) російських та радянських учених. Голова Комісії А.Є. Арбузов зазначив, що «історія розвитку хімії нашої країни показує, який величезний внесок зробили у світову науку російські вчені, і нагадав імена засновника російської науки Михайла Ломоносова, творця періодичного закону Дмитра Менделєєва». У доповіді «Завдання радянських істориків хімії у боротьбі з підлесливістю та низьковклінністю перед закордоном» професор Фігуровський нарікав: Протягом багатьох десятиліть у Стародавній Росії історією російської науки займалися іноземці, які свідомо чи несвідомо фальсифікували окремі факти і навіть цілі періоди у розвитку науки, що тенденційно висвітлювали їх і вселяли російському народові думку про несаможиттєвість російської науки. Сліди діяльності таких істориків – фальсифікаторів науки не-

рідко позначаються ще й у наш час, виявляючись у перебільшеному поклонінні іноземним авторитетам, у некритичному підході до оцінки окремих фактів та явищ у науці, почерпнутих із іноземних джерел, у недостатній увазі до праць російських учених і, нарешті, у незаслушеному забутті праць та імен багатьох славетних російських хіміків.

У підручнику 2016 р. портрета Менделєєва немає, його біографія скорочена до половини сторінки і, на відміну від попередніх десятиліть, є скоріше науковою, ніж особистою. У підручник повернулися наукові конкуренти Менделєєва, як колись в 1934 році. Це може означати, що на сьогодні російські автори позбулися почуття провини, і етноцентризм у цьому питанні вже не актуальний.

Отже, зміна частотності уживання менделєєвських епонімів у підручниках хімії нагадує про те, що за 154 роки з моменту відкриття періодичного закону (1869) етноцентричний вплив у разі Менделєєва не завжди був послідовним.

Що ж до появи періодичних таблиць Флінна і Росса, навряд чи американський етноцентризм був у його основі. Адже маркетологи Flinn Scientific не дали своїм таблицям імена відомих американських хіміків, наприклад, Полінга та Сиборга, хоча такі таблиці епізодично відомі (Fahl, 2017, с. 1). Натомість, керуючись ринковою ситуацією та бізнес-стратегіями, граючи на хитро-сплетіннях мови та патентного права, вони дали таблицям власні імена – для просування своєї продукції та збільшення прибутку.

Четвертою причиною занепаду менделєєвських епонімів сьогодні є негативне ставлення до країни, для якої працював Менделєєв – до Росії. Зрозуміло, Менделєєв не винен у розпочатій російським керівництвом імперіалістичній війні з Україною. Але щодо його та його епонімів діє добре відомий психологам ефект ореолу – когнітивне спотворення, результат впливу загального враження про щось (явлення, людину, речі) на сприйняття його приватних особливостей. З ім'ям і портретом Менделєєва, що належав російській науці, періодична система перестає бути нейтральною, стаючи «ворожою» таблицею, таким собі агресивним російським іконостасом.

У незалежних пострадянських країнах, і насамперед в Україні, викликають роздратування і епоніми, і сама особистість Менделєєва, і поставлені йому пам'ятники. Дрогомирецький (2023) пише про демонтований у 2023 р. пам'ятник Менделєєву в Калуші (Україна, Івано-Франківська область). Адже ніде у світі, крім СРСР, так не називали періодичну таблицю хімічних елементів, оскільки її запропонували двоє вчених: спочатку німець Маєр, а через п'ять років і росіянин Менделєєв. Лондонське королівське наукове товариство присудило їм одну медаль на двох. Але чомуся радянська влада не поставила два бюсти, а проігнорувала німця і поставила пам'ятник росіянину. Тож чи мала значення національність при встановленні пам'ятника? Безсумнівно мала, причому саме національність мала очевидне вирішальне значення.

Під час громадської дискусії напередодні перейменування школи-ліцею № 4 імені Менделєєва у Вінниці на честь українського вченого Івана Горбачевського прихильники перейменування цитували неприсмний факт: «Окрім закону України про декомунізацію та деколонізацію, Д. І. Менделєєв був кацапським імперіалістом-націоналістом, членом ультраправого монархічного руху “Чорна сотня”, яка превселодно принижувала українців, називала нас “малоросами” та була проти нашої незалежності» (Р. Костишин, цит. за Мельник, 2023).

Висловлюється й протилежний погляд на ставлення вченого до України: «Д. І. Менделєєв любив Україну, за дорученням міністерства державного майна обслідував Донецьку область для визначення можливості там розвитку кам'яновугільної промисловості, знав трохи українську мову, застосовував у листах і статтях окремі слова. Любов до України і до мови він перейняв від великого математика М. В. Остроградського та від художника М. О. Ярошенка у Петербурзі. Д. І. Менделєєв був почесним членом Вченої Ради Київського університету (В'юник, 2019). (Можна, щоправда, поміркувати, якою мірою Менделєєв знав українську мову: біографи зазначають, що у школі іноземні мови (німецька і особливо латина) давалися йому важко).

Педагогічний потенціал та доцільність менделєєвських епонімів. По-перше, як і інші епоніми, менделєєвські з їхньою етноцентристською історією а priori цінні для природничої освіти в плані її гуманізації (Slabin & Krasitski, 2017). Розкриття історії хоча б одного епоніма –

періодичної таблиці хімічних елементів Менделєєва – образно запрошує на заняття організацію цілеспрямованих, інтелектуальних, допитливих людей: Маєра, Деберайнера, Ньюлендса, Мозлі, Резерфорда та багатьох інших. Історія періодичного закону “оживляє” науку.

По-друге, цінним ефектом менделєєвських термінів (за участю та доброї волі викладачів) є актуалізація міжпредметних зв’язків (Slabin, 2022). Вивчаючи періодичний закон, учитель хімії може переключитися з таблиці Менделєєва на пікнометр Менделєєва і властивість речовин розширюватися при вищих температурах, що лежить в основі його роботи (хімія? ↔ Менделєєв ↔ фізика). Складний епонімічний вислів *Менделєєв біології* (Агопова, 2021, с. 65) вимагає ґрунтовних знань для розуміння, але він же встановлює міцний і суттєвий міжпредметний зв’язок: Менделєєв ↔ хімія ↔ біологія ↔ Вавілов ↔ історія ГУЛАГу (Голодомору).

У наш час із наукового обігу вилучають епоніми, пов’язані з ученими, що запламували себе зв’язками з нацистами у Другу світову війну (Jindal, 2012). Пропонується поширити це на расистів, шовіністів, колонізаторів і навіть заборонити епоніми в принципі (Thiele et al., 2022). У хімії та фізиці поки що зберігаються епоніми *реакція Куна-Вінтерштайна*, *окислення за Куном-Ротом*, *ефект Штарка*, *поширення Штарка*. Їхні автори, нобелівські лауреати (!) хімік Ріхард Кун і фізик Йоханнес Штарк поділяли гітлерівську ідеологію. Після Другої світової війни Штарка було заарештовано, визнано “головним злочинцем” і засуджено судом з денацифікації до чотирьох років трудових таборів. Навряд чи можна порівнювати діяльне членство Штарка в NSDAP із формальним членством Менделєєва в шовіністичному “Союзі російського народу”. Але цього достатньо, щоб епонім *періодична система Менделєєва* виявився небажаним, а особистість Менделєєва – неприйнятним прикладом для виховного навчання на уроках хімії в українських школах.

Звертаючись до педагогічної категорії професійно-патріотичної підготовки майбутнього фахівця (Параєва, 2016, рис. 1), можна сказати, що неадекватність особистості Менделєєва як позитивного прикладу зводить нанівець історико-професійний компонент цієї підготовки. У результаті страждають усі необхідні компетенції фахівця.

У силу розглянутої вище цінності педагогічного потенціалу епонімів автор взагалі виступає за їхнє збереження в освіті (Slabin, 2023d). Однак принципи дидактики та й педагогіки в цілому не є догмою, і життя може вимагати їхнього переосмислення. Величко (2023, с. 74) стверджує: «Принципи історизму в сучасних умовах видозмінюється: якщо у традиційному змісті навчання він полягав у висвітленні фактів історії наукових відкриттів, розвитку мотивації і пізнавального інтересу до навчання предмета, то (...) під час визвольної війни, знансвий складник розширюється за рахунок історії саме вітчизняної науки й виробництва, ознайомлення зі здобутками видатних українських учених, прикладами практичної реалізації наукових ідей». Тобто пріоритетне значення для виховання в українських школах набувають вітчизняні вчені, а не вчені країни-агресора. Саме до останніх і належить Менделєєв. Передбачається, що шкода від популяризації його суперечливої постаті перекидає користь від знайомства з логікою його наукового пізнання та відкриття, а тому особистості Менделєєва не має приділятися особливої уваги.

Чи буде усунення менделєєвських епонімів втратою для хімічної освіти. Менделєєвські епоніми в СРСР та країнах радянського табору сприймалися як неминуча частина домінування російської науки та культури. Епоніми *періодична система*, *таблиця*, *закон Менделєєва* незмінно були представлені в курсах та підручниках хімії шкіл та вишів союзних республік, хіба що звучали іншими мовами. Нині ж вони поступово зникають. Які збитки передбачаються у зв’язку з цим?

На наш погляд, епоніми Менделєєва та його біографія представлені у багатьох підручниках і курсах надмірно. Чи можна викладати суть періодичного закону без історії того, що і як думав і розташовував Менделєєв? В американських підручниках так і робиться, і вчителі хімії не вбачають у цьому проблеми. У хімії й без Менделєєва вистачає гідних особистостей (наприклад, українці М.М. Бекетов, О.В. Богатський, М.А. Бунге, В.І. Вернадський, О.А. Голуб, І.Я. Горбачевський, О.І. Кіпріанов, О.В. Кірсанов, М.О. Лозинський, Л.В. Писаржевський та інш.) та пов’язаних із ними епонімів, які у виховному навчанні можна використовувати як прекрасні

прикладі, актуалізуючи пов'язані з цими особистостями міжпредметні зв'язки й дотримуючись принципів гуманізації та історизму. Тож зникнення менделєєвських епонімів ніяк не позначиться на американській, та й світовій хімічній освіті – через те, що їх там особливо не було.

Не очікується непоправної шкоди й для російської хімічної освіти, хоча густина головних менделєєвських епонімів і портретів на друкований аркуш у навчальній хімічній літературі падає. Менделєєв як культова постать та його епоніми залишаться в російській науці та російських школах. Зрештою, про життя та діяльність Менделєєва та його епоніми написано багато книг, відомих фахівцям з історії науки.

Чи зміниться ситуація у майбутньому? Можливо, як після Другої світової війни це поступово сталося з усім німецьким. Проте для подолання германофобії потрібен був Нюрнберзький процес, офіційне юридичне засудження нацизму і перевиховання людей. Нічого подібного, жодної тенденції до переосмислення в російському суспільстві, зокрема вчительському, поки що не спостерігається.

Обмеження дослідження. Не сумніваючись у принциповій правдивості отриманих результатів та виявленої тенденції, автор визнає, що вони можуть бути уточнені кількісно за умови: (а) пошуку в інтернеті з усіх мов, а не лише семи обраних, (б) розгляду будь-коли виданих підручників хімії та інших природничих дисциплін, а не лише 27 обраних російських та українських шкільних підручників для 8 класу.

Висновки. Результати цього дослідження підтвердили гіпотезу: популярність Менделєєва та його головних епонімів у виховному хімічному навчанні падає. Факти уведення портретів та біографій Менделєєва до шкільних підручників хімії зменшуються, а головні менделєєвські епоніми, хоч і доволі поширені в інтернеті, використовуються переважно в його російськомовній частині. Причини цього – старіння пов'язаних з епонімами хімічних реалій, спірність пріоритету та авторитету Менделєєва, неоднозначне ставлення до його особистості та негативне ставлення до Росії як країни, для якої він працював. Звісно ж, що занепад менделєєвських епонімів, незважаючи на їх педагогічний потенціал, не буде катастрофічним для хімічної освіти у жодній країні світу. Підтверджена в цій роботі гіпотеза може вплинути на вибір змісту курсів хімії, а виявлені закономірності можуть бути справедливими для шкіл усіх країн, які перебувають у стані конфлікту.

Використані джерела

- Величко, Л. (2023). Історія і сучасність у змісті навчання хімії в контексті воєнного стану. *Український Педагогічний журнал*, 2, 73–83. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-73-83>
- Верховна Рада України. (2023, 12 серпня). *Про освіту: Закон України* (№ 3504-IX). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3504-20#n10>
- В'юник, І. М. (2019). Світова наукова громадськість відзначає 150 років періодичного закону хімічних елементів. *Харківський університет*. http://gazeta.univer.kharkov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=2579&Itemid=2639
- Грицик, Т. (2023). Особливості використання елементів історизму на заняттях з фізики у закладі фахової передвищої освіти. *Український Педагогічний журнал*, (4), 164–170. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/715/804>
- Дзюба, М. (2010). Епонімичні найменування в українській науковій термінології. *Українська мова*, 3, 55–63. <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/37729/05-Dzyuba.pdf>
- Дрогомирецький, О. (2023, 16 березня). Колоніальний символ в Калуші. *Вікна: Новини Калуша та Прикарпаття*. <https://vikna.if.ua/news/category/articles/2023/03/16/141568/view>
- Қазақстан Республикасының Парламенті. (2023 жылғы 27 наурыздағы). *Білім туралы*. № 216-VII. https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747
- Мельник, М. (2023, 14 травня). Без Менделєєва. Після проблем з петицією питання перейменування вінницької школи винесуть на розгляд Ради топоніміки. *Інформаційний портал На Парижі. Новини Вінниці*. <https://vintime.info/posts/bez-mendeleieva-pislia-problem-z-petytsiiei-pytannia-pereimenuvannia-vinnitskoi-shkoly-vynesut-na-rozhliad-rady-toponimiki>

- Параєва, С. (2016). Місце патріотичного виховання у процесі фахової підготовки студентів ВНЗ І–ІІ рівня акредитації на сході України. *Український Педагогічний журнал*, (4), 24–29. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/204/159>
- Роман, С. В. (2015). Реалізація вчителем хімії принципу історизму при формуванні еколого-гуманістичних цінностей у школярів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 37, 152–154. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuped_2015_37_50
- Слабін, В. К. (2019а). Американский бизнесмен против российского ученого. *Химия в школе*, 2, 67–69.
- Слабін, В. (2023а). Хімічні епоніми у навчанні студентів: сутнісні знання чи зовнішнє впізнання? *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, Вип.92, Т. 1, 131–135. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.27>
- Слабін, В. (2023б). Хімічні епоніми у вихованні студентів: нерелексивне сприйняття й непевне ставлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, Вип.94, 101–114. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.21>
- Akhter, M. (2013). The apostrophe in medical eponyms. *International Journal of Cardiology*, 166(2), 529. <https://doi.org/10.1016/j.ijcard.2012.09.124>
- Aronova, E. A. (2021). *Scientific history: Experiments in history and politics from the Bolshevik revolution to the end of the Cold War*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226761411.001.0001>
- Ballentyne, D. W. G., & Lovett, D. R. (1970). *A dictionary of named effects and laws in chemistry, physics, and mathematics* (3rd ed.). Chapman & Hall. <https://www.springer.com/us/book/9780412223907>
- Barger, J. B. (2019). The use of eponyms in education: Ethics, history, and constructivism. *The FASEB Journal*, 33(S 1), 438.5–438.5. https://doi.org/10.1096/fasebj.2019.33.1_supplement.438.5
- Bariani, I. C. D. B., Dias, C. G., de Miranda, I., Colosso, M., Rosa, M. M. Z., Marciano, R. P., & Vilela, R. R. (2007). Orientações para busca bibliográfica on-line [A guide to an on-line bibliographic search]. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(2), 427–429. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v11n2/v11n2a22.pdf>
- Fahl, S. K. (2017). *Natural graphite: Occurrence, mining and processing* [Bachelor's thesis, Institute of Mineral Resources Engineering]. Education & Research Archive. <https://doi.org/10.7939/r3-gtaj-g664>
- Famous Russian chemist Mendeleev released “spy”. (2020, December 3). *Karamandan.Com*. <https://www.karamandan.com/haber/6418881/famous-russian-chemist-mendeleev-released-spy>
- Gould, C. S. (1984). *Eponymy and self-predication in Plato's middle theory of forms*. State University of New York at Buffalo ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/openview/95b96447531729625433b3d067cbbd5f>
- Govindarajan, G., Rao, S. S., Vaiyapuri, S., & Rao, M. S. (1993). Scientific history and the educational significance of eponyms in science and medical instruction. *Journal of Instructional Psychology*, 20(4), 340–346.
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* [General pedagogics derived from the purpose of education]. Göttingen: bei J. F. Rower. <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10926689>
- Jindal, S. K. (2012). Nazi eponyms in medicine. *Journal of Postgraduate Medicine, Education and Research*, 46(4), v-vi. <https://doi.org/10.5005/jpmer-46-4-v>
- Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej. (2023, December 14). Prawo oświatowe. <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=4186>
- Lagerkvist, U. (2012). *The periodic table and a missed Nobel Prize* (E. Norrby, Ed.). World Scientific. https://doi.org/10.1142/9789814295963_0003
- Latvijas Republikas Saeima. (1998, 24.decembrī). *Izglītības likums*. Latvijas Republikas Saeimas un Ministru Kabineta Ziņotājs. <https://likumi.lv/doc.php?id=50759>
- Lustig, L. R., Jackler, R. K., & Mandelcorn, R. (1998). The history of otology through its eponyms I: Anatomy. *The American Journal of Otology*, 19(3), 371–389. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9596191>
- Merton, R. K. (1957). Priorities in scientific discovery: A chapter in the sociology of science. *American Sociological Review*, 22(6), 635–659. <https://doi.org/10.2307/2089193>

- Pahnos, M. N., & Butt, K. L. (1992). Ethnocentrism – A universal pride in one's ethnic background: It's impact on teaching and learning. *Education*, 113(1), 118–120. <https://prezi.com/lf0kzatre-vs/ethnocentrism>
- Popescu, F. & Popescu C.-M. (2008). On the ethics of eponymization. *Translation Studies: Retrospective and Prospective Views*, 1(2), 176–187. https://www.researchgate.net/publication/343403451_On_the_Ethics_of_Eponymization
- Scerri, E. (2021, April 5). Meyer or Mendeleev: Who created the periodic table? *Academic Influence*. <https://academicinfluence.com/inflection/study-guides/meyer-mendeleev-periodic-table>
- Slabin, U. K. (1995). Problemy asimiliatsiyi prozvishchay zamiezhnih vuchonyh-himikau u bielaruskai movie [Problems of transcription of foreign chemists' names in Belarusian language]. In *Problemy Bielaruskai Navukovai Terminalohii* (pp. 225–233). Minsk: Tavarystva Bielaruskai Movy.
- Slabin, U. (2007). Science education as problematic area in modern education. *Journal of Baltic Science Education*, 6(3), 4. <http://oaji.net/articles/2014/987-1404288398.pdf>
- Slabin, U. (2017a). Chemical eponyms as recognized and perceived by Belarusian and American students. In *Euro-American Scientific Cooperation* (Vol. 15, pp. 51–57). Accent Graphics Communication. <https://www.researchgate.net/publication/370806622>
- Slabin, U. (2017b). Scientific eponym in educational universe. *Journal of Baltic Science Education*, 16(2), 144–147. <https://doi.org/10.33225/jbse/17.16.144>
- Slabin, U. (2017c). Verkhovsky eponyms in the epoch of educational ethnocentrism. In V. Lamanauskas (Ed.), *Science and technology education: Engaging the new generation. Proceedings of the 2nd International Baltic Symposium on Science and Technology Education (BalticSTE 2017)* (pp. 122–124). Scientia Socialis Press. <https://doi.org/10.33225/BalticSTE/2017.122>
- Slabin, U. K. (2019b). Knowledge and perception of eponyms in chemistry by university students in Belarus and the United States. *The Education and Science Journal*, 21(7), 113–142. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-7-113-142>
- Slabin, U. (2019c). Knowledge of chemical eponyms by university students in Belarus and the United States. *Vesnik of Yanka Kupala State University of Grodno. Series 3: Philology. Pedagogy. Psychology*, 9(3), 116–125. <https://elibrary.ru/item.asp?id=41109920>
- Slabin, U. (2022). Productive metaphor of molecular orbitals in education and any viable theory. *Journal of Baltic Science Education*, 21(1), 4–6. <https://doi.org/10.33225/jbse/22.21.04>
- Slabin, U. (2023c). Mendeleev eponyms in the epoch of educational ethnocentrism. In V. Lamanauskas (Ed.), *Science and technology education: New developments and innovations. Proceedings of the 5th International Baltic Symposium on Science and Technology Education (BalticSTE 2023)* (pp. 246–258). Scientia Socialis Press. <https://doi.org/10.33225/BalticSTE/2023.246>
- Slabin, U. (2023d). Should eponyms be kept? Emphatic yes. *Journal of Baltic Science Education*, 22(2), 188–191. <https://doi.org/10.33225/jbse/23.22.188>
- Slabin, U., & Krasitski, V. (2017). For humanization and historicism: How well university students know and what they think about chemical eponyms. *Journal of Baltic Science Education*, 16(2), 250–265. <https://doi.org/10.33225/jbse/17.16.250>
- Stigler, S. M. (1980). Stigler's Law of Eponymy. *Transactions of the New York Academy of Sciences*, 39(1 Series II), 147–157. <https://doi.org/10.1111/j.2164-0947.1980.tb02775.x>
- Thiele, K. R., Smith, G. F., Figueiredo, E., & Hammer, T.A. (2022). Taxonomists have an opportunity to rid botanical nomenclature of inappropriate honorifics in a structured and defensible way. *Taxon*, 71(6), 1151–1154. <https://doi.org/10.1002/tax.12821>
- Wojdon, J. (2018). *Textbooks as propaganda: Poland under Communist rule, 1944–1989*. Routledge.

References

- Velychko, L. (2023). Istorii i suchasnist u zmisti navchannia khimii v konteksti voiennoho stanu [History and modernity in the content of teaching chemistry in the context of martial law]. *Ukrainian Educational Journal*, 2, 73–83. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-73-83> (in Ukrainian).
- Verkhovna Rada of Ukraine. (2017, August 12). *Zakon Ukrainy pro osvitu* No.3504-IX [Law of Ukraine about Education]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3504-20#n10> (in Ukrainian).

- Viunyk, I. M. (2019). Svitova naukova hromadskist vidznachaie 150 rokov periodychnoho zakonu khimichnykh elementiv [The world scientific community celebrates 150 years of the periodic law of chemical elements]. *Kharkivskiyi universitet*. http://gazeta.univer.kharkov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=2579&Itemid=2639 (in Ukrainian).
- Hrytsyk, T. (2023). Osoblyvosti vykorystannia elementiv istoryzmu na zaniattiakh z fizyki u zakladi fakhovoi peredvyshchoi osvity [Use of elements of the history of natural science in physics classes as a tool of learning motivation]. *Ukrainian Educational Journal*, (4), 164–170. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/715/804> (in Ukrainian).
- Dziuba, M. (2010). Eponimichni naimenuvannia v ukrainskoi naukovi terminolohii [Eponymic nominations in Ukrainian scientific terminology]. *Ukrainska Mova*, 3, 55–63. <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/37729/05-Dzyuba.pdf> (in Ukrainian).
- Drohomyrets'kyi, O. (2023, March 16). Kolonialnyi symvol v Kalushi [Colonial symbol in Kalush]. *Vikna: Novyny Kalusha ta Prykarpattia*. <https://vikna.if.ua/news/category/articles/2023/03/16/141568/view> (in Ukrainian).
- Parliament of Kazakhstan. (2023, September 10). Qazaqstan Respublikasynyñ Zany *Bilim turaly* No.216-VII [Law of the Republic of Kazakhstan on Education]. https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747 (in Kazakh).
- Melnik, M. (2023, May 14). Bez Mendelieieva. Pislia problem z petytsieiu pytannia pereimenuvannia vinnitskoi shkoly vynesut na rozghliad Rady toponimiky [Without Mendeleev. After problems with the petition, the issue of renaming the Vinnytsia school will be submitted to the Toponymy Council]. *Informatsyinyi portal Na Paryzhi: Novyny Vinnytsi*. <https://vintime.info/posts/bez-mendelieieva-pislia-problem-z-petytsieiu-pytannia-pereimenuvannia-vinnytskoi-shkoly-vynesut-na-rozghliad-rady-toponimiky> (in Ukrainian).
- Paraieva, S. (2016). Mistse patriotychnoho vykhovannia u protsesi fakhovoi pidhotovky studentiv VNZ I–II rivnia akredytatsii na skhodi Ukrainy [Place of patriotic education in the process of students' professional training at the university of I and II levels of accreditation in Eastern Ukraine]. *Ukrainian Educational Journal*, (4), 24–29. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/204/159> (in Ukrainian).
- Roman, S. V. (2015). Realizatsiia vchytel'em khimii pryntsyphu istoryzmu pry formuvanni ekoloho-humanistychnykh tsinnosti u shkolariv [Chemistry teacher implementing principle of historicism when forming environmental and humanistic values in school students]. *Naukovyi visnyk Uzhgorodskoho universytetu. Seriya: Pedahohika. Sotsialna robota*, 37, 152–154. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2015_37_50 (in Ukrainian).
- Slabin, V. N. (2019a). Amerikanskij biznesmen protiv rossijskogo uchenogo [American entrepreneur vs. Russian Scholar]. *Himija v shkole*, 2, 67–69. (in Russian).
- Slabin, V. (2023a). Khimichni eponimy u navchanni studentiv: Sutnisni znannia chy zovnishnie vpiznannia? [Chemical eponyms in student studies: essential knowledge or sketchy recognition?] *Scientific Journal of M. P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 5 Pedagogical Sciences: Realities and Perspectives*, No.92, Vol.1, 131–135. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.27> (in Ukrainian).
- Slabin, V. (2023b). Khimichni eponimy u vykhovanni studentiv: nerefleksyvne spryiniattia i nepevne stavlennia [Chemical eponyms in educating students: Non-reflexive perception and uncertain attitude]. *Scientific Journal of M. P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 5 Pedagogical Sciences: Realities and Perspectives*, No.94, 101–114. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.21> (in Ukrainian).
- Akhter, M. (2013). The apostrophe in medical eponyms. *International Journal of Cardiology*, 166(2), 529. <https://doi.org/10.1016/j.ijcard.2012.09.124> (in English).
- Aronova, E. A. (2021). *Scientific history: Experiments in history and politics from the Bolshevik revolution to the end of the Cold War*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226761411.001.0001> (in English).
- Ballentyne, D. W. G., & Lovett, D. R. (1970). *A dictionary of named effects and laws in chemistry, physics, and mathematics* (3rd ed.). Chapman & Hall. <https://www.springer.com/us/book/9780412223907> (in English).
- Barger, J. B. (2019). The use of eponyms in education: Ethics, history, and constructivism. *The FASEB Journal*, 33(S 1), 438.5–438.5. https://doi.org/10.1096/fasebj.2019.33.1_supplement.438.5 (in English).
- Bariani, I. C. D. B., Dias, C. G., de Miranda, I., Colosso, M., Rosa, M. M. Z., Marciano, R. P., & Vilela, R. R. (2007). Orientações para busca bibliográfica on-line [A guide to an on-line bibliographic search]. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(2), 427–429. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v11n2/v11n2a22.pdf> (in Portuguese).

- Fahl, S. K. (2017). *Natural graphite: Occurrence, mining and processing* [Bachelor's thesis, Institute of Mineral Resources Engineering]. Education & Research Archive. <https://doi.org/10.7939/r3-gtaj-g664> (in English).
- Famous Russian chemist Mendeleev released "spy". (2020, December 3). *Karamandan.Com*. <https://www.karamandan.com/haber/6418881/famous-russian-chemist-mendeleev-released-spy> (in English).
- Gould, C. S. (1984). *Eponymy and self-predication in Plato's middle theory of forms*. State University of New York at Buffalo ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/openview/95b96447531729625433b3d067cbbd5f> (in English).
- Govindarajan, G., Rao, S. S., Vaiyapuri, S., & Rao, M. S. (1993). Scientific history and the educational significance of eponyms in science and medical instruction. *Journal of Instructional Psychology*, 20(4), 340–346. (in English).
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* [General pedagogics derived from the purpose of education]. Göttingen: bei J. F. Rower. <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10926689> (in German).
- Jindal, S. K. (2012). Nazi eponyms in medicine. *Journal of Postgraduate Medicine, Education and Research*, 46(4), v-vi. <https://doi.org/10.5005/jpmer-46-4-v> (in English).
- Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej. (2023, December 14). *Prawo oświatowe* [Law of Education in Poland]. <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=4186> (in Polish).
- Lagerkvist, U. (2012). *The periodic table and a missed Nobel Prize* (E. Norrby, Ed.). World Scientific. https://doi.org/10.1142/9789814295963_0003 (in English).
- Latvijas Republikas Saeima. (1998, 24.decembrī). *Izglītības likums* [Law of Education in Latvian Republic]. Latvijas Republikas Saeimas un Ministru Kabineta Ziņotājs. <https://likumi.lv/doc.php?id=50759> (in Latvian).
- Lustig, L. R., Jackler, R. K., & Mandelcorn, R. (1998). The history of otology through its eponyms I: Anatomy. *The American Journal of Otology*, 19(3), 371–389. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9596191> (in English).
- Merton, R. K. (1957). Priorities in scientific discovery: A chapter in the sociology of science. *American Sociological Review*, 22(6), 635–659. <https://doi.org/10.2307/2089193> (in English).
- Pahnos, M. N., & Butt, K. L. (1992). Ethnocentrism – A universal pride in one's ethnic background: It's impact on teaching and learning. *Education*, 113(1), 118–120. <https://prezi.com/lf0kzatre-vs/ethnocentrism> (in English).
- Popescu, F. & Popescu C.-M. (2008). On the ethics of eponymization. *Translation Studies: Retrospective and Prospective Views*, 1(2), 176–187. https://www.researchgate.net/publication/343403451_On_the_Ethics_of_Eponymization (in English).
- Scerri, E. (2021, April 5). Meyer or Mendeleev: Who created the periodic table? *Academic Influence*. <https://academicinfluence.com/inflection/study-guides/meyer-mendeleev-periodic-table> (in English).
- Slabin, U. K. (1995). Problemy asimiliatsyi prozvischchou zamiezchnyh vuchonyh-himikau u bielaruskai movie [Problems of transcription of foreign chemists' names in Belarusian language]. In *Problemy bielaruskai navukovai terminalohii* (pp. 225–233). Minsk: Tavarystva Bielaruskai Movy. (in Belarusian).
- Slabin, U. (2007). Science education as problematic area in modern education. *Journal of Baltic Science Education*, 6(3), 4. <http://oaji.net/articles/2014/987-1404288398.pdf> (in English).
- Slabin, U. (2017a). Chemical eponyms as recognized and perceived by Belarusian and American students. In *Euro-American Scientific Cooperation* (Vol. 15, pp. 51–57). Accent Graphics Communication. <https://www.researchgate.net/publication/370806622> (in English).
- Slabin, U. (2017b). Scientific eponym in educational universe. *Journal of Baltic Science Education*, 16(2), 144–147. <https://doi.org/10.33225/jbse/17.16.144> (in English).
- Slabin, U. (2017c). Verkhovskiy eponyms in the epoch of educational ethnocentrism. In V. Lamanauskas (Ed.), *Science and technology education: Engaging the new generation. Proceedings of the 2nd International Baltic Symposium on Science and Technology Education (BalticSTE 2017)* (pp. 122–124). Scientia Socialis Press. <https://doi.org/10.33225/BalticSTE/2017.122> (in English).
- Slabin, U. K. (2019b). Knowledge and perception of eponyms in chemistry by university students in Belarus and the United States. *The Education and Science Journal*, 21(7), 113–142. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-7-113-142> (in English).

- Slabin, U. (2019c). Knowledge of chemical eponyms by university students in Belarus and the United States. *Vesnik of Yanka Kupala State University of Grodno. Series 3: Philology. Pedagogy. Psychology*, 9(3), 116–125. <https://elibrary.ru/item.asp?id=41109920> (in English).
- Slabin, U. (2022). Productive metaphor of molecular orbitals in education and any viable theory. *Journal of Baltic Science Education*, 21(1), 4–6. <https://doi.org/10.33225/jbse/22.21.04> (in English).
- Slabin, U. (2023c). Mendeleev eponyms in the epoch of educational ethnocentrism. In V. Lamanuskas (Ed.), *Science and technology education: New developments and innovations. Proceedings of the 5th International Baltic Symposium on Science and Technology Education (BalticSTE 2023)* (pp. 246–258). Scientia Socialis Press. <https://doi.org/10.33225/BalticSTE/2023.246> (in English).
- Slabin, U. (2023d). Should eponyms be kept? Emphatic yes. *Journal of Baltic Science Education*, 22(2), 188–191. <https://doi.org/10.33225/jbse/23.22.188> (in English).
- Slabin, U., & Krasitski, V. (2017). For humanization and historicism: How well university students know and what they think about chemical eponyms. *Journal of Baltic Science Education*, 16(2), 250–265. <https://doi.org/10.33225/jbse/17.16.250> (in English).
- Stigler, S. M. (1980). Stigler's Law of Eponymy. *Transactions of the New York Academy of Sciences*, 39(1 Series II), 147–157. <https://doi.org/10.1111/j.2164-0947.1980.tb02775.x> (in English).
- Thiele, K. R., Smith, G. F., Figueiredo, E., & Hammer, T.A. (2022). Taxonomists have an opportunity to rid botanical nomenclature of inappropriate honorifics in a structured and defensible way. *Taxon*, 71(6), 1151–1154. <https://doi.org/10.1002/tax.12821> (in English).
- Wojdon, J. (2018). *Textbooks as propaganda: Poland under Communist rule, 1944–1989*. Routledge. (in English).

Uladzimir K. Slabin, PhD (Education), Courtesy Research Associate, Department of Chemistry and Biochemistry, University of Oregon, Eugene, United States of America.

Research interests: humanization, historicism, eponyms, and ICT (information and communication technology including AR and VR) in chemical education.

THE TRENDS IN USING EPONYMS FOR EDUCATIVE CHEMISTRY TEACHING (ON EXAMPLE OF D. I. MENDELEEV)

Abstract. In educative science teaching, the role of positive personal examples is important; often these are outstanding scientists, whose names are enshrined in eponyms, or named notions. The most popular such example in chemical education is D. I. Mendeleev with his primary eponyms: periodic system and periodic table. The research goal was to assess Mendeleev's suitability as a positive example in educative chemistry teaching and to examine current status of his eponyms in the world. 106 chemistry textbooks in 4 languages, encompassing Soviet and contemporary Russian (11) and Ukrainian (16) were reviewed. Additionally, an advanced Google search in Belarusian, English, German, Latvian, Polish, Russian, and Ukrainian languages was conducted to gauge the presence of primary eponyms "Mendeleev periodic table" and "Mendeleev periodic system" on the Internet. The findings revealed that primary Mendeleevian eponyms do occur but they are predominantly utilized in the Russian segment of the Internet. While Mendeleev's portrait and biography held significance in mid-20th-century Soviet chemistry textbooks, their presence has dwindled, and in some cases disappeared, in current Russian and Ukrainian textbooks. This decline is attributed to (a) obsolescence of associated chemical realities, (b) disputed priority in Mendeleev's discoveries, (c) an ambiguous perception of Mendeleev's personality, and (d) mixed feelings towards Russia.

Keywords: chemical education; chemistry textbook; eponym; ethnocentrism; periodic system; science education.



Марія Саюк – аспірант, Інститут вищої освіти НАПН України, Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: управління вищою освітою в Україні, освітній менеджмент ЄС, освітнє лідерство, ефективне управління освітніми інноваціями в Нідерландах, досягнення цілей сталого розвитку через вищу освіту.

✉ saiukmasha@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-7648-5708>

УДК 371

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-34-44>

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ОСВІТНІХ ЛІДЕРІВ ЗА МАГІСТЕРСЬКОЮ ПРОГРАМОЮ В УНІВЕРСИТЕТІ ПРИКЛАДНИХ НАУК СТЕНДЕНА (НІДЕРЛАНДИ)

Анотація. Серед академічної спільноти України набувають популярності ідеї управління вищою освітою на засадах лідерства. Королівство Нідерландів, союзник і партнер України, всебічно розвиває ідею лідерства, що відображено в національних освітніх політиках та дослідженнях нідерландських учених. З'ясовано, що управління освітою в Нідерландах еволюціонувало від ієрархічної моделі до такої, що ґрунтується на підходах командного лідерства. Однією з провідних концепцій є лідерство-служіння, що сприяє максимальному розкриттю талантів студентів задля блага нідерландського суспільства і вирішення нагальних проблем громади. Здійснено детальний аналіз спеціалізованої магістерської програми з освітнього лідерства Університету прикладних наук Стендена, яка була відкрита у 2018 році, та відповідає європейським показникам якості вищої освіти і відповідно акредитована на національному рівні Нідерландсько-Фландрійською акредитаційною організацією. Дворічна програма заочної форми навчання, загальним обсягом навчального навантаження 60 кредитів ЄКТС, створена задля розвитку перспективного та адаптованого до майбутнього освітнього лідерства серед студентів, пов'язаного з їх власним професійним шляхом. Визначено, що потенційними студентами є діючі управлінці у сфері освіти, освітні менеджери, керівники середньої ланки закладів освіти. Розробниками враховано специфічну міждисциплінарність освітнього лідерства: таким чином до створення програми залучені науково-педагогічні працівники суміжних освітніх сфер, потенційні роботодавці, студенти та представники нідерландського суспільства, що дало змогу структурувати навчальний план програми на 4 блоки: концепція та розвиток лідерства, навколишнє середовище (екологічний контекст) і розвиток; освітні мережі та комунікація; освітнє лідерство, що об'єднує. Визначено роль унікальної форми аудиторних занять для сфери управління освітою – супервізії та інтервізії. На підставі аналізу освітньої програми вперше складено профіль компетентностей освітнього лідера Університету прикладних наук Стендена.

Ключові слова: освітнє лідерство; Нідерланди; магістерська підготовка; вища освіта; Університет прикладних наук Стендена.

Постановка проблеми. Світова освітня спільнота упродовж останніх п'яти років стикається з непередбачуваними викликами, що спричиняють динамічні зміни і трансформацію майбутнього. Нині в Україні відбувається повномасштабне вторгнення росії, та, попри все, здійснюється потужна підтримка європейських союзників, які надають, зокрема допомогу для сфери освіти. Українські студенти у період воєнного стану мають змогу здобувати освіту в Нідерландах. (Studying at an institution for higher education in the Netherlands (UKR), 2024). Окрім того, до участі в дослідницьких проєктах, стажуваннях нідерландські університети запрошують українських науковців і викладачів. Слід урахувати, що в міжнародних рейтингах (ShanghaiRanking's Academic Ranking of World Universities, 2023), (World University Rankings. Times Higher Education (THE), 2023) нідерландські університети займають високі позиції в галузі освіти, базова якість освіти в Нідерландах є конкурентноспроможною, про що свідчать результати Національного опитування студентів та їх задоволення здобутим професійним рівнем (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2015)

З огляду на це, орієнтиром для України з питань зміцнення лідерського управлінського потенціалу та збільшення ефективності управління безумовно є європейські країни-лідери, серед яких і Королівство Нідерландів. Особливо важливим є те, що в Нідерландах «концепція лідерства еволюціонувала, переходячи від ієрархічної моделі до такої, що ґрунтується на підходах командного лідерства та управління», про що зазначено в рекомендаціях проєкту Newlead «Інноваційне лідерство та управління змінами у вищій освіті» (Innovative Leadership and Change Management in Higher Education, 2023).

Оскільки нідерландський уряд вбачає, що упродовж 2015–2025 рр. Європу очікують незворотні зміни, то, відповідно, сьогоденні студенти завтра стануть лідерами майбутнього і зіткнуться зі складними ситуаціям. Це означає, що значення лідерства більше, ніж управління в буквальному розумінні цього слова. Саме лідерство забезпечує постійний зв'язок з мінливою реальністю, здатність реагувати на реальність, передбачати її та зміни, які очікують суспільство. Відтак це вимагає знань і навичок, а також чуйності, гнучкості та креативності, а головне вміння існувати за межами своєї зони комфорту. (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2015)

Усе ж першорядною та необхідною суспільству ідеєю в Нідерландах вважається лідерство-служіння. Віддзеркалюючись у системі вищої освіти, мета лідерства-служіння полягає у максимальному розкритті талантів студентів та збільшенні внеску цих талантів у суспільство Нідерландів. Освіта потребує викладачів, адміністративного персоналу, освітніх менеджерів, уряду, які є сильними лідерами із перспективою служіння. Не дарма голова Асоціації університетів прикладних наук Нідерландів Том де Грааф (Thom de Graaf, Voorzitter Vereniging Hogescholen) підтримав ідею лідерства як служіння: стриманого і стійкого, що стосується як викладачів, так і міністрів. (Meijer & Wijnen, 2016).

Забезпечення такої підготовки конкурентноспроможних фахівців у сфері управління вищої освітою в нідерландських університетах покладено передусім на унікальні програми за різними спеціальностями, з-поміж яких «Менеджмент і політика», «Освітні науки» та «Державне управління» (Саюк, 2023).

Заслужують також на увагу усталені освітні програми, які за своїми компетентностями, що здобувають студенти, та освітніми компонентами в результаті навчання дають змогу обіймати керівні посади у сфері освіти на інституційних та національних рівнях. Зокрема, це освітні магістерські програми «Педагогічні науки» в галузі «Освітні науки», «Державне управління» в галузі «Адміністративні та організаційні науки», «Молодь, освіта та суспільство» в галузі «Соціальні та поведінкові науки», що пропонуються Утрехтським Університетом (Utrecht University, Нідерланди).

Водночас університети пропонують і спеціалізовані магістерські програми з освітнього лідерства. Однією з таких програм є акредитована у 2018 році Нідерландсько-Фландрійською акредитаційною організацією. (De Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO)) магістерська програма з освітнього лідерства (Master Educational Leadership – MEL), що пропонує Університет прикладних наук Стендена (NHL Stenden Hogeschool).

Аналіз останніх досліджень. У Нідерландах питання оптимізації управління на засадах лідерства через професійну підготовку широко досліджується національними вченими. Зокрема, з'ясовано вплив освітнього лідерства на навчально-виховний процес з метою структурного вдосконалення навчання (Imants, 2014); роль лідерства-служіння у розвитку вищої освіти Нідерландів (Meijer & Wijnen, 2016); розвиток лідерського потенціалу в освітніх командах середньої та вищої професійної освіти (Hoeben, Heijst, Berg, 2013); розроблення навчально-методичних матеріалів для вищої освіти Нідерландів з освітнього лідерства (Goossens, 2018); компетентності освітніх лідерів (Karels, 2017), рамки, інструменти та практичні поради у сфері управління та політики, передумови та пояснення з освітніх та організаційних наук з використанням практики, що ґрунтується на фактичних даних управління освітою в Нідерландах (Kallenberg, 2016).

Натомість в Україні маловивченим є досвід управління вищою освітою Нідерландів, а також відсутні дослідження нідерландських магістерських програм з освітнього лідерства. Усе ж українськими дослідниками з'ясовано методичні засади професіоналізації управлінців на засадах лідерства (Калашнікова, 2010), зміст навчання через концепцію служіння (Оржель, 2022), особливостей лідерства та його взаємозв'язку з управлінською командою (Драч, 2015).

Мета дослідження. Висвітлити особливості магістерської програми з освітнього лідерства в Університеті прикладних наук Стендена на основі дослідження проблеми освітнього лідерства в Нідерландах, детального аналізу профілю магістерської програми з освітнього лідерства з урахуванням навчального плану, обґрунтування профілю компетентностей магістра освітнього лідерства та визначення концепції навчання, ключових тематичних напрямів, програмних результатів навчання тощо задля запозичення кращих практик провідних європейських університетів на етапі оптимізації мережі закладів вищої освіти і посилення управлінського потенціалу, а також з урахуванням входження України в Європейський Союз.

Методологія. З метою визначення особливостей магістерської програми з освітнього лідерства Університету прикладних наук Стендена використано контент-аналіз профілю освітньої програми, здійснено порівняння рішення акредитаційної комісії разом з поданим університетом звітом про освітню діяльність. Окрім того, враховано відомості навчального плану за 4 семестри, а також здійснено огляд відгуків випускників за відповідною освітньою програмою. Задля дослідження проблеми освітнього лідерства проведено системний аналіз нідерландських національних досліджень і звітів, а також аналітичних матеріалів, наукових і цифрових джерел. Визначено перспективи наступних досліджень щодо підготовки освітніх лідерів у Нідерландах і в Україні за допомогою проблемно-прогностичного методу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основоположним стрижнем концепції лідерства у вищій освіті в Нідерландах у 2016 році визначено, що «завдання лідерства полягає в зміні культури в університеті: від ієрархії до довіри, залишаючи місце для творчості, енергії та відповідальності. Суть університетського лідерства фактично зводиться до створення професійного простору, а професійний простір – це завжди командний простір». (Meijer & Wijnen, 2016). У сучасних умовах мова йде про те, що лідерство є ефективним інструментом для досягнення суспільно корисної цілі для всієї громади, в системі вищої освіти лідерство покликане розкрити таланти студентів усіма потенційними способами, однак зробити це можливо завдяки злагодженій команді і надихаючому, а головне доступному та відкритому освітньому простору.

Ураховуючи це, головним завданням університетів прикладних наук і дослідницьких університетів є системна робота над постійною професіоналізацією викладачів та підготовкою компетентних освітніх лідерів, про що зазначено в Стратегічному плані вищої освіти та наукових досліджень Нідерландів на 2015–2025 рік, розробленому Міністерством освіти, культури і науки. Відтак важливим є реалізація університетами подальших кроків та всебічне розгортання зазначеного напрямку, зокрема крізь призму ефективної експертизи освітнього контенту, використання нових форм навчання і дидактичних навичок, вміння працювати з міжнародною аудиторією, отримання нового практичного досвіду через стажування тощо. Саме університети прикладних наук зобов'язані приділяти більше уваги освітньому лідерству шляхом створення інноваційних

навчальних курсів та якісного забезпечення освітнього рівня викладачів, передусім збільшення кількості викладачів із науковим ступенем. (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2015).

Можливість досягнення всіх цілей завдяки злагодженій роботі учнів, студентів, вчителів, викладачів і групи освітніх лідерів та менеджерів на кожній з ланок освіти всебічно представлено Освітньою інспекцією освіти Нідерландів (Inspectie van het Onderwijs Nederland) у щорічному звіті про освіту за 2023 рік. Таким чином формується бачення, що у професійному просторі освітніх лідерів в Нідерландах позиціонуються працівники уряду національного рівня (профільні міністерства, освітні інспекції); регіональне управління – на рівні управлінців у справах освіти муніципалітетів у містах та громадах; члени органів врядування (наглядні ради); інституційні управлінці, а також міжінституційні партнери (рис. 1).

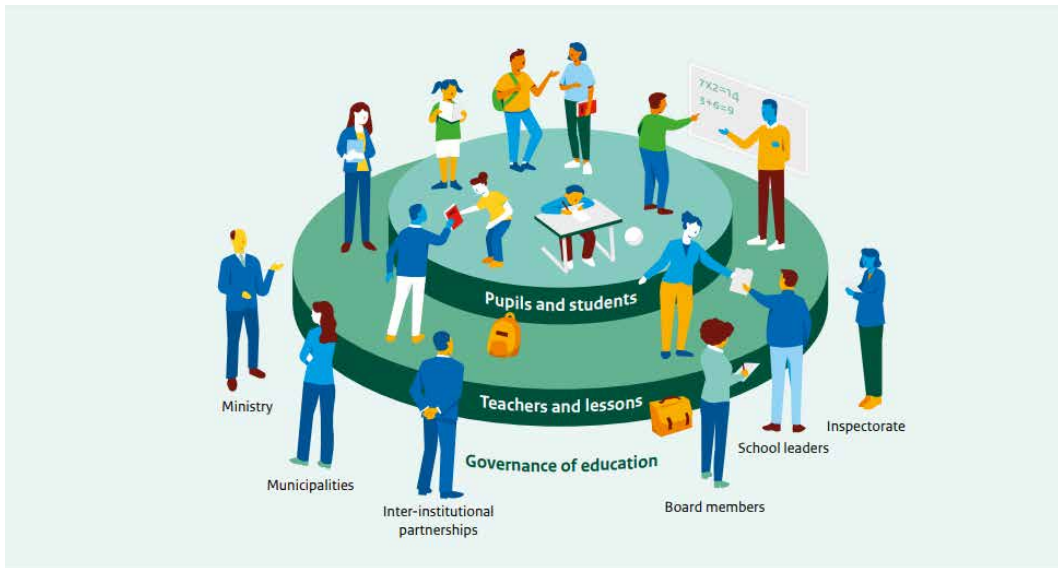


Figure 1 A firm foundation, fair opportunities and well-equipped teachers – these goals require something from all of us and we will only achieve them if politicians, school boards, school leaders and teachers all work together

Рис. 1. Побудова міцного фундаменту досягнення цілей освіти в Нідерландах

Джерело: (Inspectie van het Onderwijs Nederland, 2023, с. 11)

Уряд несе відповідальність за забезпечення перспективної системи освіти, яка гарантує якість, доступність та ефективність. У стратегічному баченні Нідерландів – побудова інституційної відповідальності передусім на основі довіри, в якій студент займає центральне місце, викладач має право власності на освітній процес, закладу освіти надається простір для інновацій, в якому існує баланс між покладеними на університет завданнями та рамками й автономією і простором для розвитку та реалізації унікальної місії. Достатність простору для студента, викладача та управлінця, вивільняє багато енергії і з'являються хороші ініціативи: якісна освіта стає реальністю завдяки їхній участі. Такий формат організації освітнього простору пропонується як в рамках філософії управління так і в загальній філософії вищої освіти в Нідерландах (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2015).

Підтримуючи національне бачення лідерства, університети Нідерландів започатковують вузькоспеціалізовані освітні програми з лідерства. Університет прикладних наук Стендена (NHL Stenden Hogeschool), що має навчальні корпуси в Амстердамі, Гроєнінгу, Меппелі, Ассені, Еммені, а також у Лсевердені (Leeuwarden), (Нідерланди) – це сучасний заклад освіти, який входить

до групи університетів прикладних наук та користується популярністю серед вступників. Відповідно до звіту університету у 2022 році контингент студентів склав понад 23,7 тис. студентів, що представляють 90 національностей, 12% загальної кількості студентів є іноземцями, загалом штат персоналу налічує більше 2,6 тис. осіб (Jaarverslag, 2022).

Відповідно до місії, візії університету найважливішими принципами є такі (Rapport accreditaties, 2018):

- робота над глобальними інноваціями та участь у їхньому розробленні випускників, які демонструють комунікабельність і підприємливість у подальшій інноваційній діяльності;
- освіта, що базується на проектах, у яких проблеми реального життя є центральними, а їх потенційні рішення обговорюються на практичних заняттях та ворк-шопах;
- соціальний конструктивізм, що досягається активною спільною роботою студентів та викладачів;
- практичні дослідження (польові дослідження).

Метою магістерської програми з освітнього лідерства (Master Educational Leadership – MEL), започаткованої у 2018 році (Onderwijscatalogus, 2023), є розвиток перспективного та адаптованого до майбутнього освітнього лідерства серед студентів, пов'язаного із їх власним професійним шляхом. Програма спрямована на підготовку освітніх лідерів, які є «серцем, головою та руками» в розвитку освіти, а також сприяють створенню нової інфраструктури та мережі у сфері освітнього лідерства. Курс зосереджено на чотирьох основних, всеосяжних і узгоджених темах, так званих великих ідеях, а саме: хороша освіта, розвиток лідерства, організаційний розвиток і мішане середовище.

Програма складається з 4 семестрів, кожен з яких передбачає 15 кредитів ЄКТС. Загальний обсяг програми складає 60 кредитів ЄКТС, формою навчання вважається неповний робочий день (part-time education). У результаті навчання студент здобуває ступінь «магістр мистецтв» (MA), спеціалізація «магістр освітнього лідерства».

Особливістю магістерських програм з освітнього лідерства в Нідерландах, у тому числі сертифікаційних або мікрокредитних є те, що навчання керівників початкової освіти, керівників шкіл (середньої освіти), керівників вищої професійної освіти відбувається за однією освітньою програмою. Однак, нерідко можна зустріти кваліфікаційні програми окремо для вчителів та директорів саме середньої освіти. За тотожним принципом магістерська програма з освітнього лідерства Університету прикладних наук Стендена здійснює підготовку лідерів як для управління у сфері початкової, середньої, так і у сфері вищої освіти Нідерландів. Програма була розроблена у тісній координації із фахівцями у сфері управління освітою через проведення відповідних інтерв'ю, виявлення потреб регіону і визначення таких орієнтирів як якість освіти, зростання ролі перспективного лідерства для громадян. До розроблення профілю освітньої програми було долучено 6 провідних професорів, включаючи науковців, що спеціалізуються на проблематиці сталого розвитку, особистісного лідерства, інновацій, а також освітніх систем та організацій. Важливо, що під час проведення акредитації освітньої програми група експертів порекомендувала розробникам оновити міжнародну бібліографію, літературу з психології навчання, акцентувати на збільшенні гнучкості освітньої траєкторії для студентів з точки зору навчання, дотримуватись чіткості у формах оцінювання із запланованими результатами навчання (Rapport accreditaties, 2018).

На основі проведених інтерв'ю, опрацьованих джерел, робочих конференцій розробниками профілю освітньої програми сформовано портрет освітнього лідера та узагальнений профіль компетентностей магістра освітнього лідерства (MEL) (рис. 2).

Джерело: складено автором на підставі Консультативного звіту про акредитацію магістерської програми освітнього лідерства Університету прикладних наук Стендена, виданого Голландсько-фламандською акредитаційною організацією (De Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) <https://www.nvaio.net/nl/besluiten/nhl-stenden-hogeschool/m-master-educational-leadership>) Магістерська програма забезпечується незалежними від траєкторії навчання результатами навчання і пропонує модульну стандартну програму за трьома напрямками безперервного розвитку:

- тематичним напрямом, зосередженого на теоретичних аспектах лідерства;
- дослідницьким напрямом, що детально розглядає дослідницькі аспекти та акцентує увагу на дослідницьких навичках студентів;
- інтегральним напрямом, що об'єднує інтеграцію людини, теорії та практики.



Рис. 2. Узагальнений профіль компетентностей магістра освітнього лідерства (MEL) Університету прикладних наук Стендена (Нідерланди)

У площині лідерства, студент розвиває персональні особистісні компетентності, професійні навички і професійну ідентичність. Студенти-магістри мають визначитись із індивідуальним планом в межах стандартної програми разом зі своїм освітнім консультантом. Індивідуальний навчальний план напряму залежить від попередніх знань студентів, його навчальних потреб, а також подальших кар'єрних перспектив. Однак перед цим майбутні здобувачі проходять процедуру вступу. Допускним рівнем до відповідної магістерської програми є здобутий раніше ступінь бакалавра. Крім того, абітурієнтів очікує вступна співбесіда, яка має на меті скласти уявлення про потенційного студента як про особистість і професіонала, про його мотивацію та компетентності, необхідні для успішного завершення програми, особисті цілі та взаємні очікування. Під час вступу студентам також пропонується виконати завдання на тему лідерства в організації, що є частиною процедури вступу.

Обов'язковий внесок для студентів, які мають право на навчання за державні кошти, складає 2,2 тис. євро за перший рік навчання, 2,3 тис. євро за другий рік навчання. Іноземні громадяни та особи, що не мають права на бюджетне фінансування, мають сплатити 7 тис. євро за перший рік навчання та 7,3 тис. євро за другий рік навчання відповідно.

Основна дидактична концепція ґрунтується на принципі: «навчання відбувається з професіоналами, між професіоналами у професійному навчальному середовищі та у полі, де власні питання лідерства та проблеми організації, в якій працює студент, є центральними і враховуються в напрямках і траєкторіях навчання» (Rapport accreditaties, 2018). Тут продемонстровано зв'язок між розвитком лідерства в теорії, на практиці, а також розглянуто зв'язок між теорією, практикою і особистістю лідера. Концепція навчання базується на різних формах роботи:

- лекції, де відбувається обмін досвідом;
- воркшопи та семінари, де студенти працюють разом над пошуком шляхів вирішення реальних проблем;
- (індивідуальні та групові) супервізії та інтервізії. Ці форми навчально-методичної та професійної підтримки відбуваються кожного навчального дня між студентами і є важливою науковою знахідкою. Інтервізія передбачає міжколегіальний спосіб навчання в групі студентів (без участі викладача). При цьому учасники мають рівні права один перед одним, а їх думка і пропозиції однаково важливі, незалежно від раніше здобутого професійного досвіду.

Інтерв'язія є видом групової супервізії. Загалом, супервізю слід розглядати як новітню форму аудиторних занять у системі професійної підтримки фахівців, які працюють у сфері «людина–людина». Такі форми занять не є тотожними з самостійною роботою і внесені до розкладу студентів поряд з іншими, звичними лекційними та практичними заняттями.

Кожен із чотирьох семестрів навчання на магістерській програмі з освітнього лідерства має власну тематику навчання, однойменну з модулями, що вказані у навчальному плані (Onderwijscatalogus, 2023):

- 1) концепції та розвиток лідерства;
- 2) навколишнє середовище (екологічний контекст) і розвиток;
- 3) освітні мережі та комунікація;
- 4) освітнє лідерство, що об'єднує.

Результатами навчання перших двох семестрів (30 кредитів ЄКТС) є демонстрація усвідомлення значення особистого лідерства студента, його відчуття лідерства, зв'язок із професійними обов'язками як керівника в освітньому середовищі; уміння співвідносити свій стиль лідерства з іншими стилями, а також розуміння, що студенти є частиною мережі майбутніх лідерів у національному та міжнародному освітньому середовищі. Крім того, студенти наприкінці першого року навчання розуміються на організації освітніх просторів (шкіл, університетів, приватних і державних закладів освіти, освітніх організацій). Застосовуючи здобуті навички оцінювання та інспектування, студенти демонструють широкий, системний погляд і на власну освітню структуру, працівниками якої вони є (Onderwijscatalogus 2023–2024, I Voorblad Module, 2023).

На другому році навчання укладачі навчального плану розподіляють програмні результати навчання на три блоки. Результати визначають за здобутими компетентностями та результатами роботи, яку провели студенти програми. Серед них:

I блок

Студенти-лідери здійснюють підготовку візуального звіту на основі науково обґрунтованих даних з опрацьованих джерел, а також на підставі наукових конференцій, національних та міжнародних симпозіумів, у яких брали участь протягом навчання. Індивідуальна освітня траєкторія відображається саме у специфіці звіту, що має визначати особливості тієї освітньої інституції, яку представляє студент, або професійної діяльності, яку планує здійснювати.

II блок

Керівник освітньої програми здійснює підготовку наукового дослідження, що може бути у вигляді звіту або у вигляді окремої наукової статті. Студенти мають відбити результати своєї навчальної практичної діяльності і подати ці матеріали до загального звіту керівника освітньої програми.

III блок

Фінальним є підготовка портфоліо, усної презентації з результатами інтерв'ю у колі колег освітнього середовища, проведення співбесіди один з одним, де фактично відбувається тренування лідерських компетентностей і аналіз здобутих результатів (Onderwijscatalogus 2023–2024, II Voorblad Module, 2023).

Випускниця Університету прикладних наук Стендена, магістр освітнього лідерства, Б. Сейнстра (B. Seinstra) та директор Асоціації шкіл Леесвердена в інтерв'ю звернули увагу саме на практико орієнтованість у групі, а також на великий відсоток роботи на заняттях один з одним між студентами, без викладача (Berdina Seinstra | NHL Stenden, 2023).

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. Концепція лідерства у процесах управління системою освіти в Нідерландах є одним із провідних напрямів, важливість якого підтверджена Урядом країни і дослідниками управлінського потенціалу. Ключовим трендом уважається лідерство-служіння, яке полягає у максимальному розкритті талантів студентів та збільшенні внеску цих талантів у суспільство. Водночас високі вимоги висуваються до всіх учасників освітнього процесу: абітурієнтів, здобувачів вищої освіти, викладачів і управлінців вищою освітою.

Магістерська програма з освітнього лідерства Університету прикладних наук Стендена є спеціалізованою освітньою програмою для розвитку лідерського та управлінського потенціалу, цільовою аудиторією якої є управлінці освітньої сфери. Загальний обсяг програми – 60 кредитів ЄКТС, розподілений між 4 навчальними семестрами по 15 кредитів ЄКТС відповідно. Випускники отримують диплом із зазначенням відповідної кваліфікації – «магістр освітнього лідерства». Програма акредитована в установленому порядку у 2018 році Нідерландсько-Фландрійською акредитаційною організацією, що свідчить про її відповідну якість, яка вимагається Урядом Нідерландів.

Під час створення програми проведено ґрунтовну роботу із фахівцями міждисциплінарних наукових сфер, враховано потреби зовнішніх стейкхолдерів і громади. Унікальна концепція навчання дала змогу сформувати освітню складову між такими блоками: концепції та розвиток лідерства, навколишнє середовище (екологічний контекст) і розвиток; освітні мережі та комунікація; освітнє лідерство, що об'єднує.

У результаті проведеного дослідження сформовано профіль компетентностей освітнього лідера Університету прикладних наук Стендена. Основними визначено комунікаційні навички налагодження професійних зв'язків у межах одного професійного поля, здатність критичного аналізу поточної ситуації в організації, сміливість у вчиненні рішучих дій, навички створення траєкторії освітньої команди, високі професійні педагогічні навички, що чутливі до мінливого світу. 3-поміж відомих лекційних та практичних занять вирізняються унікальні форми занять: інтерв'їзії і суперв'їзії, які є міжколегіальним способом навчання у групі студентів (без участі викладача).

Отримані результати дослідження спонукають до подальшого вивчення та аналізу вузькоспеціалізованих освітніх програм з освітнього лідерства в Нідерландах та порівняння підходів до викладання та навчання на цих програмах.

Також у майбутньому буде здійснено порівняння цієї освітньої програми з аналогічними магістерськими програмами підготовки управлінців в Україні. Сьогодні на національному та інституційному рівні вкрай актуальним є посилення лідерського потенціалу шляхом підготовки освітніх лідерів, менеджерів та управлінців.

Використані джерела

- Драч, І.І. (2015). Лідерство і командність в управлінні навчальним закладом. *ScienceRise*, 2 (1 (7)), 63–67. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/text_2015_2\(1\)_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/text_2015_2(1)_13).
- Калашнікова, С. (2010). *Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства*. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка. <https://core.ac.uk/download/pdf/32308175.pdf>
- Саук М. (2023). Підготовка освітніх лідерів в умовах магістратури в Нідерландах: основні підходи. Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта - 2023: горизонти інновацій. Матеріали VII міжнародної науково-практичної конференції. <https://doi.org/10.32405/> S. 254-257
- Berdina Seinstra / NHL Stenden. (2023). *NHL Stenden Hogeschool | NHL Stenden*. <https://www.nhlstenden.com/ervaringsverhalen/berdina-seinstra>
- Hoeben, A., Berg, N. v.d., & Heijst, H. v. (2013). *De behoefte aan ondersteuning in het ontwikkelen van onderwijskundig leiderschap bij teamleiders AOC Oost*. <https://hbo-kennisbank.nl/resolve/aereshogeschool/eyJ1JjogImh0dHBzOi8vd3d3LmdyZWVuaS>
- Inspectie van het Onderwijs Nederland. (2023). *State of Education 2023 System section*. https://english.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie_eng/documenten/annual-reports/2023/5/31/state-of-education-2023/The+State+of+Education+2023.pdf
- Innovative Leadership and Change Management in Higher Education*. (2023). https://eua.eu/downloads/publications/newlead%20report_project%20key%20findings%20and%20recommendation_final.pdf
- Imants, J. (2014). *Onderwijskundig leiderschap. Pica Onderwijsmanagement*.
- Jaarverslag 2022. (2022). *NHL Stenden Hogeschool*. <https://publicaties.nhlstenden.com/jaarverslag-2022>

- Kallenberg, A. J. (2016). *Organiseren en innoveren in het hoger onderwijs: management en beleid door het middenmanagement*.
- Karels, M. (2017, 11 липня). *Leiderschap en leiderschapsstijlen*. wij-leren.nl. [https://wij-leren.nl/leiderschapsstijlen.php#:~: text](https://wij-leren.nl/leiderschapsstijlen.php#:~:text)
- Meijer, N., & Wijnen, H. (2016, листопад). *Hoger onderwijs en leiderschap*. <https://www.vereniginghogescholen.nl/>. https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/650/original/VH_ESSAY_NR_5_WEB.pdf?1480933265
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2015). *De waarde(n) van weten (Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek 2015–2025)*. <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-0794c03b-8ac3-4d63-b927-d9f6036de16e/pdf>
- Onderwijs catalogus*. (2023, грудень). NHL Stenden Hogeschool. <https://publicinfo.nhlstenden.com/studycatalogue/dutch/Educational%20Leadership,%20master,%20deeltijd%20en/of%20flex>
- Onderwijs catalogus 2023–2024 Voorblad Module. Leerjaar 1 (2023)*. NHL Stenden Hogeschool. [https://publicinfo.nhlstenden.com/api/documents/getdocument?path=/sites/Publicinfo/CourseCatalogue/Teacher+Education+\(PE\)/M-MEL-DT/1/ONDERWIJSCATALOGUS+MEL+jaar+1_2023-2024.pdf](https://publicinfo.nhlstenden.com/api/documents/getdocument?path=/sites/Publicinfo/CourseCatalogue/Teacher+Education+(PE)/M-MEL-DT/1/ONDERWIJSCATALOGUS+MEL+jaar+1_2023-2024.pdf)
- Onderwijs catalogus 2023–2024 Voorblad Module. Leerjaar 2 (2023)*. NHL Stenden Hogeschool. [https://publicinfo.nhlstenden.com/api/documents/getdocument?path=%2fsites%2fPublicinfo%2fCourseCatalogue%2fTeacher+Education+\(PE\)%2fM-MEL-DT%2f2%2fONDERWIJSCATALOGUS+MEL+jaar+2_2023-2024.pdf](https://publicinfo.nhlstenden.com/api/documents/getdocument?path=%2fsites%2fPublicinfo%2fCourseCatalogue%2fTeacher+Education+(PE)%2fM-MEL-DT%2f2%2fONDERWIJSCATALOGUS+MEL+jaar+2_2023-2024.pdf)
- Orzhel, O. (2022). Innovation in higher education: service learning. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, (1), 76–81. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2022.1.8>
- Rapport accreditaties. (2018, 4 квітня). De Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO). https://publicaties.nvaio.net/5b07a9d8af500_006281%20advies%20NHLStenden%20hbo-ma%20Educational%20Leadership.pdf
- Shanghai Ranking's Academic Ranking of World Universities. *Shanghai Ranking*. <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2023>
- Studying at an institution for higher education in the Netherlands. Information from the Government of the Netherlands / Government.nl. <https://www.government.nl/topics/reception-of-refugees-from-ukraine/documents/publications/2023/02/06/studying-at-an-institution-for-higher-education-in-the-netherlands—навчання-у-вищих-навчальних-закладах-нідерландів-urk>
- Thecla Goossens, T. (2018). *Leiderschap in ontwikkeling*. <https://www.theclagoossens.nl/wp-content/uploads/2018/04/Leiderschap-in-ontwikkeling-Hoofdstuk-1.pdf>
- World University Rankings. *Times Higher Education (THE)*. https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2023/world-ranking#!/length/25/locations/NLD/sort_by/name/sort_order/asc/cols/stats

References

- Drach, I. I. (2015). Liderstvo i komandnist v upravlinni navchalnym zakladom. *Sciencerise*, 2 (1 (7)), 63–67. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/text_2015_2\(1\)_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/text_2015_2(1)_13). (in Ukrainian).
- Kalashnikova, S. (2010). *Osvitnia paradyhma profesionalizatsii upravlinnia na zasadakh liderstva*. Kyivsk. un-t imeni Borysa Hrinchenka. <https://core.ac.uk/download/pdf/32308175.pdf> (in Ukrainian).
- Saiuk, M. (2023) Pidhotovka osvitimikh lideriv v umovakh mahistratury v Niderlandakh: osnovni pidkhody. Pedahohichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita - 2023: horyzonty innovatsii: materialy VII Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konferentsii DOI: <https://doi.org/10.32405/> S. 254-257 (in Ukrainian).
- Berdina Seinstra / NHL Stenden. (2023). *NHL Stenden Hogeschool | NHL Stenden*. <https://www.nhlstenden.com/ervaringsverhalen/berdina-seinstra> (in Dutch).
- Hoeben, A., Berg, N. v.d., & Heijst, H. v. (2013). *De behoefte aan ondersteuning in het ontwikkelen van onderwijskundig leiderschap bij teamleiders AOC Oost*. <https://hbo-kennisbank.nl/resolve/aereshogeschool/eyJ1IjogImh0dHBzOi8vd3d3LmdyZWVuaS> (in Dutch).
- Inspectie van het Onderwijs Nederland. (2023). *State of Education 2023 System section*. https://english.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie_eng/documenten/annual-reports/2023/5/31/state-of-education-2023/The+State+of+Education+2023.pdf (in Dutch).

- Innovative Leadership and Change Management in Higher Education*. (2023). https://eua.eu/downloads/publications/newlead%20report_project%20key%20findings%20and%20recommendation_final.pdf (in English).
- Imants, J. (2014). *Onderwijskundig leiderschap. Pica Onderwijs management*. (in Dutch).
- Jaarverslag 2022. (2022). *NHL Stenden Hogeschool*. <https://publicaties.nhlstenden.com/jaarverslag-2022> (in Dutch).
- Kallenberg, A. J. (2016). *Organiseren en innoveren in het hoger onderwijs: management en beleid door het middenmanagement*. (in Dutch).
- Karels, M. (2017, 11 липня). *Leiderschap en leiderschapsstijlen*. wij-leren.nl. [https://wij-leren.nl/leiderschapsstijlen.php#:~: text](https://wij-leren.nl/leiderschapsstijlen.php#:~:text=) (in Dutch).
- Meijer, N., & Wijnen, H. (2016, листопад). *Hoger onderwijs en leiderschap*. <https://www.vereniginghogescholen.nl/>. https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/650/original/VH_ESSAY_NR_5_WEB.pdf?1480933265 (in Dutch).
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2015). *De waarde(n) van weten (Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek 2015–2025)*. <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-0794c03b-8ac3-4d63-b927-d9f6036de16e/pdf> (in Dutch).
- Onderwijs catalogus*. (2023, грудень). *NHL Stenden Hogeschool*. <https://publicinfo.nhlstenden.com/studycatalogue/dutch/Educational%20Leadership,%20master,%20deeltijd%20en/of%20flex> (in Dutch).
- Onderwijs catalogus 2023–2024 Voorblad Module. Leerjaar 1* (2023). *NHL Stenden Hogeschool*. [https://publicinfo.nhlstenden.com/api/documents/getdocument?path=/sites/Publicinfo/CourseCatalogue/Teacher+Education+\(PE\)/M-MEL-DT/1/ONDERWIJSCATALOGUS+MEL+jaar+1_2023-2024.pdf](https://publicinfo.nhlstenden.com/api/documents/getdocument?path=/sites/Publicinfo/CourseCatalogue/Teacher+Education+(PE)/M-MEL-DT/1/ONDERWIJSCATALOGUS+MEL+jaar+1_2023-2024.pdf) (in Dutch).
- Onderwijs catalogus 2023–2024 Voorblad Module. Leerjaar 2* (2023). *NHL Stenden Hogeschool*. [https://publicinfo.nhlstenden.com/api/documents/getdocument?path=%2fsites%2fPublicinfo%2fCourseCatalogue%2fTeacher+Education+\(PE\)%2fM-MEL-DT%2f2%2fONDERWIJSCATALOGUS+MEL+jaar+2_2023-2024.pdf](https://publicinfo.nhlstenden.com/api/documents/getdocument?path=%2fsites%2fPublicinfo%2fCourseCatalogue%2fTeacher+Education+(PE)%2fM-MEL-DT%2f2%2fONDERWIJSCATALOGUS+MEL+jaar+2_2023-2024.pdf) (in Dutch).
- Orzhel, O. (2022). Innovation in higher education: service learning. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, (1), 76–81. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2022.1.8> (in English).
- Rapport accreditaties. (2018, 4 квітня). *De Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO)*. https://publicaties.nvao.net/5b07a9d8af500_006281%20advies%20NHLStenden%20hbo-ma%20Educational%20Leadership.pdf (in Dutch).
- Shanghai Ranking's Academic Ranking of World Universities. *Shanghai Ranking*. <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2023> (in English).
- Studying at an institution for higher education in the Netherlands. Information from the Government of the Netherlands / Government.nl. <https://www.government.nl/topics/reception-of-refugees-from-ukraine/documents/publications/2023/02/06/studying-at-an-institution-for-higher-education-in-the-netherlands—навчання-у-вищих-навчальних-закладах-нідерландів-urk> (in English).
- Thecla Goossens, T. (2018). *Leiderschap in ontwikkeling*. <https://www.theclagoossens.nl/wp-content/uploads/2018/04/Leiderschap-in-ontwikkeling-Hoofdstuk-1.pdf> (in Dutch).
- World University Rankings. *Times Higher Education (THE)*. https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2023/world-ranking#!/length/25/locations/NLD/sort_by/name/sort_order/asc/cols/stats (in English).

Mariia Saiuk, postgraduate student of the Institute of Higher Education of the NAES of Ukraine Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: higher education management in Ukraine, EU educational management, educational leadership, effective management of educational innovations in the Netherlands, achieving sustainable development goals through higher education.

PECULIARITIES OF MASTER'S EDUCATION FOR EDUCATIONAL LEADERS AT THE NHL STENDEN UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES (NETHERLANDS)

Abstract. The ideas of leadership-based management of higher education are gaining popularity among the academic community in Ukraine. The Kingdom of the Netherlands, an ally and partner of Ukraine, comprehensively develops the idea of leadership, which is reflected in national educational

policies and research by Dutch scholars. It has been found that educational management in the Netherlands has evolved from a hierarchical model to one based on team leadership approaches. One of the leading concepts is leadership-service, which helps to maximize the talents of students for the benefit of Dutch society and solve urgent community problems. A detailed analysis of the specialized master's programme in educational leadership at the NHL Stenden University of Applied Sciences, which was opened in 2018, meets the European quality indicators for higher education and is accredited at the national level by the Accreditation Organization of the Netherlands and Flanders (NVAO). The two-year part-time study programme, with a total academic load of 60 ECTS credits, is designed to develop promising and future-oriented educational leadership among students related to their own professional path. It is determined that potential students are current managers in the field of education, educational managers, middle managers of educational institutions. The designers have taken into account the specific interdisciplinarity of educational leadership: thus, the programme involves academic staff from related educational fields, potential employers, students and representatives of the Dutch society, which allowed to structure the curriculum into 4 blocks: the concept and development of leadership, environment (ecological context) and development; educational networks and communication; educational leadership that unites. The role of a unique form of classroom training for the field of educational management – supervision and intervision – is defined. Based on the analysis of the educational programme, the profile of competencies of an educational leader at the NHL Stenden University of Applied Sciences is compiled for the first time.

Keywords: educational leadership; Netherlands; master's training; higher education; Stenden University of Applied Sciences.



Олександр Маліхін – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу дидактики, Інститут педагогіки НАПН України, Київ, Україна.

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

 malykhinalex1972@gmail.com

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



Олег Демчук –

аспірант, Інститут педагогіки НАПН України, Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: навчально-пізнавальна діяльність студентів, індивідуалізація навчання, індивідуалізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, дидактика вищої школи.

 demcukoleg64@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0002-4362-6305>

УДК 378.042–057.875

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-45-52>

ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНИЙ АЛГОРИТМ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Анотація: У статті розглядаються питання розроблення психолого-дидактичного алгоритму індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах змішаного навчання, який складається з таких етапів: ознайомлення викладача з психолого-дидактичними особливостями організації та здійснення педагогічних дій (дидактичних, психолого-дидактичних та ін.), спрямованих на забезпечення індивідуалізації навчання студентів в умовах змішаного навчання; надання викладачу допомоги щодо вивчення індивідуальних (індивідуально-психологічних та індивідуально-типологічних) особливостей студентів; знайомство зі специфікою формування, розвитку та діагностування рівня сформованості та рівня розвитку ключових компетентностей студентів; добір діагностувального інструментарію для вимірювання рівня сформованості та розвитку наскрізних умінь, ключових і предметних компетентностей; розроблення індивідуальних (індивідуально-самостійних) завдань для студентів; усвідомлення викладачем прямої кореляційної залежності його здат-

ності працювати індивідуально зі студентами від рівня розвитку його цифрової компетентності.

За результатами систематичного та системного діагностування рівня розвитку ключових компетентностей і наскрізних умінь, урахувавши індивідуально-психологічні та індивідуально-типологічні особливості студентів, обравши діагностики для виявлення рівня сформованості вищезгаданих ключових компетентностей і наскрізних умінь, викладач може оцінити ефективність дібраних ним індивідуальних завдань, проєктів тощо для студентів та, за необхідності, скоригувати індивідуальні прогалини в набутих знаннях та сформованих уміннях і навичках студентів.

Пропоновані засоби діагностування рівня розвитку ключових компетентностей і наскрізних умінь студентів можуть також бути використані задля формувального оцінювання освітніх досягнень здобувачів вищої освіти та корегування їхньої подальшої індивідуальної освітньої траєкторії.

Ключові слова: алгоритм; індивідуалізація навчання; індивідуалізація навчально-пізнавальної діяльності; студенти; заклади вищої освіти; змішане навчання.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Індивідуалізація навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти загалом і студентів зокрема є одним із ключових викликів сучасної освіти й вимагає від педагогів зміни підходів до навчання здобувачів освіти на різних рівнях. Зміни соціально-економічних умов, культурно-освітніх потреб суспільства та зростання ролі інформаційних технологій в освітньому процесі зумовили те, що індивідуалізація навчання стала необхідною умовою досягнення якісних результатів навчання та розвитку особистості. Водночас питання індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів пов'язане зі складністю реалізації індивідуального підходу до кожного здобувача освіти у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми засвідчує збільшення уваги як українських, так і зарубіжних науковців до проблеми реалізації індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів на практиці. С. Алексєєва, Н. Арістова, О. Барановська, І. Волобуєва, М. Загорулько, Л. Калініна, В. Кизенко, В. Литвин, О. Малихін, О. Топузов, Л. Шевчук, Л. Шелестова та інші розглядають різні аспекти проблеми – особливості розвитку студентів; потреби й інтереси здобувачів освіти; адаптацію до нового індивідуалізаційно-освітнього середовища; роль педагога в створенні оптимальних умов для навчання; застосування інноваційних технологій, методів і засобів навчання тощо.

Мета статті полягає в розробленні психолого-дидактичного алгоритму індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах змішаного навчання.

Виклад основного матеріалу. Алгоритм – це точний і зрозумілий виконавцю припис щодо здійснення скінченної послідовності визначених дій задля розв'язання задачі певного типу та/або задля досягнення поставленої мети. Розглянемо **психолого-дидактичний алгоритм індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах змішаного навчання.**

1. Ознайомлення викладача з психолого-дидактичними особливостями організації та здійснення педагогічних дій (дидактичних, психолого-дидактичних та ін.), спрямованих на забезпечення індивідуалізації навчання студентів в умовах змішаного навчання.

Індивідуалізація навчання – це підхід до навчання, спрямований на врахування потреб, інтересів та особливостей кожного здобувача освіти. За звичайних обставин такий підхід забезпечує більш ефективне навчання та призводить до успіху студентів. Коли йдеться про навчання у воєнний час, індивідуалізоване навчання набуває ще більшого значення й виступає важливим засобом забезпечення ефективності освіти. Забезпечення індивідуалізації навчання передбачає оцінку потреб студентів, розроблення робочих навчальних програм, які відповідають їхнім індивідуальним потребам, розроблення інтерактивних лекційних, семінарських і практичних занять і тестів на основі онлайн-ресурсів, застосування інтерактивних технологій через обмежений доступ до традиційних навчальних матеріалів, а також забезпечення того, щоб студенти співпрацювали та взаємодіяли один з одним; використання групової роботи, щоб надати можливість їм

адаптуватися до складних ситуацій; розвиток міжособистісних навичок (емпатії, співпраці та вирішення конфліктів тощо).

Отже, індивідуалізація навчання вибудовується на засадах людиноцентризму й має враховувати особистісні психологічні якості, здібності й потреби кожного конкретного студента. У сучасних реаліях вона має реалізовуватися за змішаної форми навчання, яка використовується в більшості закладів вищої освіти в Україні.

Взаємоінтеграція очної та дистанційної освіти на засадах гібридного підходу до її організації призвела до виокремлення змішаної, гібридної та гібридно-гнучкої форм її організації. Послідовно чергуються очне та дистанційне навчання за змішаної форми організації освітнього процесу. Гібридна форма організації освітнього процесу передбачає одночасне навчання певної групи студентів у традиційному середовищі, а іншої – у віртуальному за допомогою таких технологій, як, наприклад, відеоконференції. Гібридно-гнучка форма організації освітнього процесу надає здобувачам освіти можливість самостійно обирати очне чи дистанційне навчання та змінювати обрану форму відповідно до власних потреб у будь-який момент часу.

Зазначимо, що причиною превалювання змішаної форми організації освітнього процесу в сучасній педагогіці є не тільки наявні об'єктивні зовнішні чинники (воєнний стан, пандемія COVID-19), а й відповідність цієї форми сучасним освітнім трендам. Тріада компетентнісного, діяльнісного й особистісно зорієнтованого підходів може бути ефективно реалізована в таких складових змішаної форми організації освітнього процесу, як перевернуті класи, онлайн навчання, доповнене очними практичними заняттями тощо.

2. Надання викладачеві допомоги щодо вивчення індивідуальних (індивідуально-психологічних та індивідуально-типологічних) особливостей студентів.

Кожній людині притаманні самобутні й неповторні риси та якості: індивідуальні властивості нервової системи, темперамент, інтереси, здібності, особливості мислення, уяви, пам'яті, емоцій, вольових дій, життєвий досвід, активність, темп роботи, швидкість засвоєння різноманітних навичок тощо. Тому всередині групи студентів існують індивідуальні відмінності, що залежать від природних задатків, умов життя й виховання дитини. Індивідуальні відмінності – це психологічні риси, що відрізняють одну людину від іншої. Формуються та розвиваються вони протягом життя людини, у процесі її діяльності й виховання. Але є й вроджені особливості, до яких належать типологічні риси вищої нервової діяльності, що є фізіологічною основою темпераментів.

Темперамент – це індивідуально-типологічна характеристика людини, яка виражається в силі, напруженості, швидкості та врівноваженості перебігу її психічних процесів. Виділяють чотири типи темпераменту: сангвінік (сильний, урівноважений, рухливий), холерик (сильний, неурівноважений), флегматик (сильний, урівноважений, інертний), меланхолік (слабкий, гальмівний). Особливості типу нервової системи, які виявляються в темпераменті, позначаються на динамічній характеристиці виявлення здібностей.

Здібності – це психічні властивості індивіда, що є передумовою успішного виконання певних видів діяльності.

Результативність освітнього (навчального) процесу в закладі вищої освіти значною мірою залежить від урахування індивідуальних особливостей характеру кожного студента.

3. Знайомство зі специфікою формування, розвитку та діагностування рівня сформованості та рівня розвитку ключових компетентностей студентів.

У «Європейській довідковій рамці ключових компетентностей для навчання впродовж життя»/“Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning” (2018) визначено їх перелік: багатомовна компетентність; математична компетентність і компетентність з науки, технологій і техніки; цифрова компетентність; особистісна, соціальна компетентність та вміння вчитися; громадянська компетентність; підприємницька компетентність; культурна компетентність, обізнаність і самовираження. Ці компетентності розвиваються під час здобуття освіти студентами закладів вищої освіти незалежно від спеціальності, яку вони здобувають. Основою формування ключових компетентностей є особистісні якості; особистий, соціальний,

культурний і навчальний досвід студентів; їхні потреби й інтереси, які мотивують до навчання; знання, уміння та ставлення, що формуються в освітньому, соціокультурному й інформаційному середовищі, у різних життєвих ситуаціях.

4. Добір діагностувального інструментарію для вимірювання рівня сформованості та розвитку наскрізних умінь, ключових і предметних компетентностей залежить від викладача, який може послуговуватися напрацюваннями своїх колег – дослідників, педагогів, психологів, як українських, так і зарубіжних, застосовуючи на заняттях різноманітні рольові ігри, прийоми моделювання ситуацій, проєктні роботи, флеш-картки, інфографіки, різноманітні онлайн-ресурси, інтелект-карти, хмари слів, сенкани, метод дискусії, тестові завдання, контрольні класні твори, спостереження, опитування, анкетування, тестування студентів тощо.

5. Розроблення індивідуальних (індивідуально-самостійних) завдань для студентів.

Індивідуальний підхід до студентів у процесі навчання вимагає створення умов для активної й організованої навчальної роботи всіх здобувачів вищої освіти, у той же час для індивідуального підходу до кожного із них задля забезпечення успішного навчання й розвитку їхніх потенційних можливостей. Успішна реалізація цього принципу передбачає знання викладачем психофізіологічних особливостей студентів, рівнів їхньої навчальної підготовленості та стану фізичного здоров'я. Індивідуальний підхід більш ефективно здійснюється через систему диференційованих завдань, розрахованих на різні рівні навчальної підготовленості студентів, темп і ритм їхньої праці. За результатами реалізації визначеного принципу ліквідуються прогалини в набутих знаннях, сформованих уміннях і навичках студентів, поглиблюється та розширюється діапазон знань окремих здобувачів вищої освіти з тієї чи іншої навчальної дисципліни.

В умовах змішаного навчання викладач має змогу дібрати завдання для індивідуальної, індивідуально-групової та індивідуально-самостійної роботи студентів в онлайн- та офлайн-форматах.

Індивідуалізацію навчання доречно реалізовувати як за змістовою, так і за процесуальною складовою в освітньому процесі. Вона має гармонійно поєднувати особисті потреби конкретного студента з програмними результатами навчання, які йому необхідно досягти відповідно до визначених вимог освітньо-професійних та освітньо-наукових програм.

6. Усвідомлення викладачем розуміння прямої кореляційної залежності його здатності працювати індивідуально зі студентами від рівня розвитку його цифрової компетентності.

За змішаної форми навчання очне навчання має бути доповнене формами організації навчання із застосуванням цифрових технологій віддаленої комунікації. До них належать вебінар (практичне заняття, організоване із застосуванням інтернет-технологій у режимі реального часу), відеоконференція, віртуальна консультація, онлайн-заняття тощо.

Водночас, для успішного провадження змішаної форми навчання має бути забезпечена доступність відповідних цифрових технологій, сформовані вміння їх використовувати в учасників освітнього процесу, наявність відповідного обладнання та навчальних матеріалів у цифровому форматі та підключення до мережі інтернет. На рівні викладачів необхідним є регулярне вдосконалення кваліфікації, організація стажувань, сприяння інноваціям у навчанні. На рівні здобувачів освіти важливою є їхня мотивація до активної участі в освітньому процесі: реалізація проблемного навчання та навчання на основі досвіду; залучення студентів до оцінювання власного прогресу та набутого досвіду; організація спільної роботи здобувачів вищої освіти в групах і застосування інноваційних технологій для навчання (гейміфікації, доповненої та віртуальної реальності, штучного інтелекту тощо); заохочення до застосування інших неформальних видів навчання для безперервної освіти.

Отже, ефективне використання інформаційно-комунікаційних технологій можливе лише за умови розвиненості (сформованості) достатнього рівня цифрової компетентності викладача. Цифрова компетентність викладача – це його здатність ефективно застосовувати інформаційні технології та цифрові компетентності на заняттях для вдосконалення методів викладання та підтримки навчання студентів (створення цифрового контенту, використання онлайн-платформ,

комунікація та співпраця, цифрова безпека та етичне використання технологій). Викладачі також повинні вміти інтегрувати технології в навчальну програму й оцінювати їхню ефективність у підтримці навчання студентів, особливо в умовах змішаного формату навчання, за якого істотна частина навчання відбувається у форматі онлайн, а за використання традиційних методів і форм організації освітнього (навчального) процесу не є ефективними.

Загальна схема психолого-дидактичного алгоритму індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах змішаного навчання представлена на рис. 1.



Рис. 1. Психолого-дидактичний алгоритм індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах змішаного навчання

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, за результатами систематичного та системного діагностування рівня розвитку ключових компетентностей та наскрізних умінь, урахувавши індивідуально-психологічні та індивідуально-типологічні особливості студентів, обравши діагностики для виявлення рівня сформованості ключових компетентностей і наскрізних умінь, викладач може оцінити ефективність дібраних ним індивідуальних завдань, проєктів тощо для студентів, та за необхідності, скоригувати індивідуальні прогалини в набутих знаннях і сформованих уміннях і навичках студентів.

Різноманітні засоби діагностування рівня розвитку ключових компетентностей і наскрізних умінь студентів можуть також бути використані задля формувального оцінювання освітніх досягнень здобувачів вищої освіти та корегування їхньої подальшої індивідуальної освітньої траєкторії.

Використані джерела

- Арістова, Н. О. (2021). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти: методологія дослідження. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. Педагогічна думка, 31–33.
- Загорулько, М. О. (2020). Introduction of innovative teaching technologies in the higher educational institutions' educational process. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент: збірник наукових праць. Серія: Педагогічні науки*, 16, 92–103.
- Змішане навчання: як організувати якісний освітній процес в умовах війни (2022). *Державна служба якості освіти України*. <https://sqe.gov.ua/zmishane-navchannya-yak-organizuvati-yaki/>
- Литвинова, С. Г. (2007). Аналіз форм навчання вчителів-предметників інформаційно-комунікаційним технологіям. *Вісник післядипломної освіти*, 113–123.
- Малихін, О. В. (2010). Інформаційно-навчальне середовище як засіб ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 3, 33–38.
- Малихін, О. В., & Липчевська, І. Л. (2023). Сучасні форми, методи і засоби навчання у професійній підготовці майбутнього вчителя у вищій школі. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*, 828–831.
- Малихін, О. В., & Рогова, В. Б. (2023). Сучасний підручник і його роль в умовах змішаного навчання. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 117–124. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-117-124>.
- Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Рогова, В. Б. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: змішане навчання. *Український педагогічний журнал*, 3, 68–75. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>
- Малихін, О. В., Ковальчук, В. І., Арістова, Н. О., Попов, Р. А., & Гриценко, І. С. (2017). *Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС: монографія*. НУБіП України.
- Малихін, О. В., & Загорулько, М. О. (2023). Miro interactive online whiteboard for personalized student learning. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*, 243–244.
- Про затвердження Положення про дистанційне навчання (2013). *Офіційний вебпортал парламенту України*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>
- Топузов, О. М., Арістова, Н. О., & Попов, Р. А. (2023). Тенденції трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2023 рік*. Педагогічна думка, 31.
- Demirel, M. (2009). Implications of lifelong learning on educational institutions. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 199–211.
- Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance). (2018). [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)

References

- Aristova, N. O. (2021). Dydaktychni zasady indyvidualizatsii navchannia v umovakh zmishanoi formy orhanizatsii osvithnoho protsesu v zakladakh zahalnoi serednoi osvity: metodolohiia doslidzhennia. *Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky za 2021 rik*. Pedahohichna dumka, 31–33. (in Ukrainian).
- Zahorulko, M. O. (2020). Introduction of innovative teaching technologies in the higher educational institutions' educational process. *Mystetska osvita: zmist, tekhnolohii, menedzhment: zbirnyk naukovykh prats*. Serii: Pedahohichni nauky, 16, 92–103. (in Ukrainian).
- Zmishane navchannia: yak orhanizuvaty yakisnyi osvithni protses v umovakh viini (2022). *Derzhavna sluzhba yakosti osvity Ukrainy*. <https://sqe.gov.ua/zmishane-navchannya-yak-organizuvati-yaki/>. (in Ukrainian).
- Lytvynova, S. H. (2007). Analiz form navchannia vchyteliv-predmetnykiv informatsiino-komunikatsiinym tekhnolohiiam. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity*, 113–123. (in Ukrainian).



- Malykhin, O. V. (2010). Informatsiino-navchalne seredovyshe yak zasib efektyvnoi orhanizatsii samostiinoi navchalnoi diialnosti studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv. *Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohika*, 3, 33–38. (in Ukrainian).
- Malykhin, O. V., & Lipchevska, I. L. (2023). Suchasni formy, metody i zasoby navchannia u profesiinii pidhotovsti maibutnoho vchytelia u vyshchii shkoli. *Psykholoho-pedahohichni problemy vyshchoi i serednoi osvity v umovakh suchasnykh vyklykiv: teoriia i praktyka*, 828–831. (in Ukrainian).
- Malykhin, O. V., & Rohova, V. B. (2023). Suchasnyi pidruchnyk i yoho rol v umovakh zmishanoho navchannia. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 29, 117–124. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-117-124>. (in Ukrainian).
- Malykhin, O. V., Aristova, N. O., & Rohova, V. B. (2022). Minimizatsiia osvitnikh vtrat uchniv zakladiv zahalnoi serednoi osvity v umovakh voiennoho stanu: zmishane navchannia. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 3, 68–75. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>. (in Ukrainian).
- Malykhin, O. V., Kovalchuk, V. I., Aristova, N. O., Popov, R. A., & Hrytsenko, I. S. (2017). *Strategii intensyfikatsii vyshchoi humanitarnoi osvity v Ukraini ta krainakh YeS: monohrafiia*. NUBiP Ukrainy. (in Ukrainian).
- Malykhin, O. V., & Zahorulko, M. O. (2023). Miro interactive online whiteboard for personalized student learning. *Psykholoho-pedahohichni problemy vyshchoi i serednoi osvity v umovakh suchasnykh vyklykiv: teoriia i praktyka*, 243–244. (in Ukrainian).
- Pro zatverdzhennia Polozhennia pro dystantsiine navchannia (2013). *Ofitsiyni vebportal parlamentu Ukrainy*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>. (in Ukrainian).
- Topzov, O. M., Aristova, N. O., & Popov, R. A. (2023). Tendentsii transformatsii form, metodiv i zasobiv individualizatsii navchannia v umovakh zmishanoi formy orhanizatsii osvitnoho protsesu v zakladakh zahalnoi serednoi osvity. *Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky za 2023 rik*. Pedahohichna dumka, 31. (in Ukrainian).
- Demirel, M. (2009). Implications of lifelong learning on educational institutions. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 199–211. (in English).
- Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance). (2018). [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).

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

Research interests: didactics of general secondary and higher school, methodology of scientific research on didactics, realization of competence-based approach in education.

Oleh Demchuk, post-graduate student at the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: educational and cognitive activity of students, individualization of education, individualization of students' educational and cognitive activity, didactics of higher education.

PSYCHOLOGICAL AND DIDACTIC ALGORITHM FOR INDIVIDUALIZATION OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN CONDITIONS OF BLENDED LEARNING

Abstract. The article deals with the development of a psychological-didactic algorithm for the individualization of the educational and cognitive activity of students in the conditions of blended learning, which consists of the following components: familiarization of the teacher with the psychological-didactic features of the organization and the implementation of pedagogical actions (didactic, psychological-didactic, etc.) aimed at ensuring the individualization of students' education in the conditions of blended learning; providing assistance to the teacher regarding the study of individual (individual-psychological and individual-typological) characteristics of students; acquaintance with the specifics of the formation, development and diagnosis of the level of formation and the level of devel-

opment of the key competencies of students; selection of diagnostic tools for measuring the level of formation and development of the cross-cutting skills, key and subject competencies; development of individual (individual-independent) tasks for students; the teacher's awareness of the direct correlation of the dependence of his/her ability to work individually with students on the development level of his/her digital competence.

It was concluded that based on the results of a systematic diagnosis of the level of development of the key competencies and cross-cutting skills, taking into account the individual psychological and individual-typological features of students, choosing diagnostics to identify the level of development of the above-mentioned key competencies and cross-cutting skills, the teacher can evaluate the effectiveness of the individual tasks selected by him/her, projects, etc. for students, and if necessary, to correct individual gaps in acquired knowledge and formed abilities and skills of students.

The proposed means of diagnosing the level of development of the key competencies and cross-cutting skills of students can also be used for the purpose of formative assessment of educational achievements of higher education seekers and correction of their further individual educational trajectory.

Keywords: algorithm; individualization of education; individualization of educational and cognitive activities; students; institutions of higher education; blended learning.



Ганна Калініна – аспірантка Інституту педагогіки НАПН України, магістр державного управління за спеціальністю «Електронне урядування», спеціаліст із «Правознавства», Київ, Україна.
Коло наукових інтересів: державне управління освітою, менеджмент у сфері освіти, державно-громадське управління освітою, специфіка комунікацій й відносин у цифровому суспільстві.

✉ karol2017km@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-9404-9278>

УДК:304:305+37:4.004

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-53-64>

АСЕКСУАЛЬНІСТЬ ЯК УСВІДОМЛЕНА ОСОБИСТА ІДЕНТИЧНІСТЬ

«Етичні чесноти суспільства найкраще визначити через ставлення до своїх етнічних, релігійних і сексуальних меншин»

Еріксен, 2016

Анотація. У статті розкрито сутність понять «асексуал» і «асексуальність» як усвідомлена особиста ідентичність, що повністю або частково виключає наявність сексуального потягу в послідовників руху, охарактеризовано їх життєву позицію щодо романтичних стосунків, сексуальних відносин і створення сім'ї в цілому. Наведено визначення понять «антисексуал», «целібат» або «обітниця безшлюбності» та подано відмінності між ними. Акцентовано увагу, що асексуальна гендерна ідентичність і феномен асексуальності не набули достатнього наукового пояснення за результатами досліджень не лише у сферах біології, соціології, лінгвістики, культурології, а й сексології й психології сексуальності й практично не представлено у контексті сексуальної культури та сприйняття цього феномена в суспільстві. Наявність і виникнення моральних догм, стереотипів, пересторог і домислів, які сьогодні поширені щодо цього питання, як у реальному світі, так і на теренах інтернету базовані на неповноті доступно-роз'ясненої інформації й певною мірою суб'єктивності сприйняття феномену асексуальності на рівні інтуїції, асоціацій, міфів, табу і переконань. Асексуальний спосіб життя ніколи не розглядався як можлива альтернатива просексуальному, а швидше як випадання зі сталої «норми», аномалія чи взагалі хвороба. Тому асексуальність нерідко заперечують, замовчують або знецінюють, та питання є для дискусійним. Окрім того, офіційних статистичних даних щодо кількості послідовників руху асексуалів в Україні наразі немає.

Ключові слова: асексуальність, асексуали, сексуал, просексуал, антисексуал, «невидима орієнтація», гендерна ідентичність, сексуальна ідентичність, шлюбний союз без сексу, шлюбний союз без дітей, целібат, безстатевий стиль життя, четвертий вид гендерної ідентичності людини.

Постановка проблеми. Актуалізація питання необхідності сексуального просвітництва дітей відбулася ще в 1907 році завдяки Зігмунду Фройдю, відомому фахівцеві у галузі сексології (Фройд, 2018). У статті «Статеве просвітництво дітей» він зазначав, що діти й молодь завжди

будуть цікавитися цією темою, й ненадання їм інформації з цього питання є алогічним. В іншій науковій праці «Три нариси з теорії сексуальності» (Фройд, 2008) він доводить, що сексуальність є невід’ємною частиною людини з народження та не схожа на зрілу форму сексуальності. Процес статевого виховання розпочинається також із народження й продовжується упродовж життя кожної людини. Тому батьки/родичі, вчителі/наставники, друзі, а також середовище, яке оточує дитину, відіграють важливу роль у статевому вихованні та у формуванні й розвитку сексуальної культури. А знання та ставлення до сексуальності людина змінює під впливом різних факторів довколишнього світу, виходячи за межі власних думок, почуттів, уявлень особистості. Тому, на думку вченого, спроби ще з малечку дізнатися якомога більше з цього питання, а згодом зрозуміти природню біологічну й соціальну сутність сексуальності є нормальним процесом пізнання себе та навколишнього середовища (Феномен людської сексуальності, 2010) у парадигматичному періоді розвитку сексуальності, коли дитина починає пізнавати своє тіло й усвідомлювати свою приналежність до статі.

Варто зазначити, що за часів Першої та Другої світових воєн, а також у післявоєнний період питання сексуальної просвіти дітей було не на часі, а ж допоки не відбулася сексуальна революція. У Західних країнах її активна фаза припала на 1960–1970-ті роки ХХ століття. Сексуальна революція була значним фактором, який вплинув на трансформаційні процеси змін свідомості й сприйняття людей по всьому Світові щодо понять сексуального контексту.

Секс, сексуальна культура, сексуальність, сексуальна ідентичність, статева поведінка, сексуальні стосунки, сексуальні дозволи та обмеження (сексуальні відносини до шлюбу, публічні прояви романтичних стосунків (обійми й поцілунки) стали значно більшою мірою особистою справою кожного, ніж було до цього часу. «Сексуальне визволення» все ж ширилося світом, але повільно, із багатьма особливостями залежно від культури, традицій, звичаїв кожної країни. Наприклад, країни Сходу чи радянський союз (відома усім фраза: «У рс – сексу немає»), виразно окреслювала ставлення більшості людей до цього питання, в Україні також, бо вона сімдесят п’ять років перебувала в рс).

Після падіння «Залізної завіси», а також завдяки іншим світовим трансформаційним процесам ХХ століття – глобалізація, урбанізація, розвиток засобів зв’язку й комунікації та передачі інформації, зокрема мережі «Інтернет»; зміна поглядів на традиції, звичаї та норми поведінки; інноваційні «прориви» у науково-технічній діяльності людини, медицині, біоінженерії та ін. – Україна поступово долучилася до світових трендів економічної та соціокультурної сфер життєдіяльності людей. Теми вільного прояву сексуальності й сексуального самовираження також не залишилися осторонь і доволі швидко «влилися» в масову культуру нашої країни десь із початком 2000-х років. Сприяла цьому й швидка та активна діяльність світових ЗМІ та різноманітних месенджерів, завдяки яким людська сексуальність стала трендом, а усі людські потреби й задоволення були перетворені на товар, винесений на світовий Marketplace для успішного продажу.

Сьогодні – це час посилення цінностей індивідуалізму та гедонізму, який давно асоціюється з «культу» людського тіла. Він проявляється через шалену пропаганду спорту й здорового способу життя, через нав’язливу рекламу революційних косметичних засобів для догляду за тілом, через маніакальну манію здоров’я, підкріплену отриманням безперервних естетичних, косметичних і косметологічних (медичних) послуг (контурна пластика губ, біоревіталізація, ботулінотерапія тощо, <https://life.rayon.in.ua/news/624202-top-10-kosmetologichnikh-protsedur-yakidopomozhut-pokrashchiti-stan-shkiri-i-zupiniti-protsesi-starinna>), й вживанням різноманітних рослинних препаратів, БАДів, вітамінів, гомеопатичних засобів та ін. Водночас акцентується саме на вживанні/ споживанні цих препаратів/процедур, а не на їх якості й реальній потребі/ користі/ безпеці від їх застосування.

Сучасні маркетологи зазначають, що тіло – вже давно товар, що виставляється на ринку сексуальних і гендерних обмінів як засіб капіталізації свого успіху, щастя, любові або примітивної похоті. Людина доглядає за своїм тілом, так як його краса, стрункість, доглянутість є сьогодні знаком престижу, знаряддям у статусній конкуренції.

Сучасний інтернет-простір усе більше заповнений інформацією про «секс» та все, що з ним пов'язано. І ця інформація доступна кожному, і, фактично, без обмежень або ж ці обмеження можна «обійти». При цьому джерела й достовірність інформації, що є у вільному доступі, не завжди викликають довіру. Отже, гіпотетично припускаємо, що сексуальність є одним із трендів цього століття, пов'язаних із проявом задоволення й статевого потягу і звабленням, якою маніпулюють, і заманюють, на якій вибудовують, підтримують й зберігають стосунки, моделі поведінки й дії, рекламу й маркетинг.

Тож тоді логічною буде постановка низки запитань, які є важливими для розгляду феномену сексуальності й асексуальності в їх бінарному зв'язку, і висвітлення порушеної тематики в цій статті в ракурсі сексуальної освіти, сексуального й статевого виховання. Чи треба сьогодні говорити з дітьми про секс? З якого віку? Чи потрібні уроки статевого виховання для школярів в Україні? Чи потрібно дітям надавати правдиві, повні та актуальні знання з сексуального виховання? Або краще, щоб діти самі отримували інформацію щодо сексу, сексуального виховання з різноманітних джерел інформації (самостійний пошук інформації в мережі інтернет, батьки чи родичі, однолітки, «вулична просвіта» тощо)?

Безперечно – так, бо кожна дитина в Україні має отримувати достовірно наукові й актуальні знання з сексуальної освіти, що передбачає відомості про більшість аспектів сексуальності людини не тільки в лоні сім'ї, але й у межах повного циклу шкільного навчання. Ненадання чи замовчування інформації школярам щодо сексу, сексуальності людини, статевого акту, репродуктивного здоров'я, незапланованої вагітності, хвороб, які передаються статевим шляхом, контрацепцію, сексуального насилля, сексуальні орієнтації прищеплює архаїчні норми сексуальної поведінки, знижує рівень їх сексуальної освіти та нівелює наслідки й відповідальність дітей за своє життя в майбутньому.

До речі, сучасні українські психологи (Радченко, 2021) також зазначають, що «розуміння гендерної ідентичності починає з'являтися приблизно у віці від 3 до 7 років, коли відбувається усвідомлення власного «Я», яке виявляється в контексті взаємодії з соціумом та просто пізнання себе» (Феномен людської сексуальності, 2010). Наприклад, психологиня М. Диденко зазначає, що *«формування сексуальної орієнтації є індивідуальним процесом у кожної дитини. Вона [сексуальна орієнтація] проявляється через емоційний потяг, який поступово може переходити в сексуальний. Йдеться не про секс, а просто про потяг. Сексуальність – це дуже широке поняття. Це про прояви, фантазії, експерименти. А секс – це одна з форм сексуальності. Саме тому найчастіше дитина про свою сексуальну орієнтацію замислюється в підлітковому віці – у середньому у 14–16 років, проте може бути й раніше, адже все залежить від періоду статевого дозрівання»* (Цитовано за: Радченко, 2021).

Акцентую, що питання необхідності сексуальної освіти для українських школярів та молоді обговорювалися в інформаційному просторі нашої країни ще до 24 лютого 2022 року, але все ж таки залишалися риторичними. Однак, уже на початку лютого 2023 року на сайті Президента України була зареєстрована петиція щодо обов'язкового статевого виховання у школах й ЗВО України (<https://petition.president.gov.ua/petition/179600>, дата оприлюднення: 09 лютого 2023 р.), яка була розглянута В.О. Зеленським, пропозиції викладені в петиції направлені до КМУ для опрацювання. Тож, можна сказати, що в Україні ставлення до питання необхідності впровадження обов'язкового статевого виховання в систему освіти України точно змінюється в позитивний бік.

На території країн ЄС діти з 3-х років обов'язково повинні відвідувати школу. Зрозуміло, що системи освіти ЄС та України дещо більшого схожі – обидві ґрунтуються на демократичних засадах та принципах рівного доступу до якісної освіти, але ж змістове наповнення кожного предмету, як і кількість обов'язкових для вивчення дисциплін – значно різняться. Наприклад, у Великобританії SRE – дисципліна про секс і стосунки (SRE є сучасною програмою сексуальної освіти, що замінила менш ефективну стару програму), стала обов'язковою для вивчення (за згодою батьків) у школах усіх типів власності з 2017 року. При цьому діти розпо-

чинають вчитися будувати здорові й успішні стосунки в ігровій формі вже з 4-х років. До речі, Великобританія довгий час залишалася лідером в ЄС за показниками підліткової вагітності, а завдяки успішному провадженню уроків сексуальної освіти цей показник значно знизився (Константінова, 2021).

Обов'язково слід акцентувати на тому, що в Україні демографічна криза розпочалася ще до російсько-української війни. Наприклад, в 2021 році в країні народилося 270 000 тисяч дітей, але загальна смертність становила півмільйона людей. Водночас на другий рік повномасштабного вторгнення росії ця криза поглибилася, а точніше, на думку багатьох українських фахівців – Україна стоїть на порозі демографічної катастрофи: окрім маленької народжуваності (зменшилася на 1/3 за два роки), додалася ще й міграція українців за кордон, а також втрати наших захисників і захисниць на полі бою (офіційна інформація про кількість загиблих – відсутня), а тим героям, які зараз на фронті боронять українські землі – не до поповнення родин (<https://www.youtube.com/watch?v=dAzLj7st7fc&t=61>). До цього варто додати економічну кризу, зниження купівельної спроможності українців, відсутність стабільності й безпеки тощо. Треба розуміти, що після Перемоги, коли настане Мир – відразу ці негативні чинники не зникнуть, й будуть певний час присутні в житті українців. Тому в майбутньому, при складанні реалістичного демографічного прогнозу приросту населення для нашої країни ученим-демографам треба обов'язково враховувати кількість українців, які належать до таких сучасних феноменів, як: «чайлдфрі», «чайлдхейтерів», «чайлдліс» (Малюга М.М., Калініна Г.М., 2019), «сінглтонів» (Калініна Г.М., Малюга М.М., 2020) та «асексуалів».

У зв'язку із викладеним, у межах цієї статті пропонуємо розглянути сучасний феномен – асексуальності, проблематика якого в наш час фактичного насадження «культу сексуальності» є соціально значущою, актуальною для розгляду й такою, що завжди зацікавлює людей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для України феномен асексуальності є фактично новим соціокультурним явищем, що знайшло прояв лише у 2006–2007 роках під час спілкування в різних тематичних інтернет-ком'юніті, блогах, форумах, групах, соціальних мережах. З того часу, й до сьогодні, в Україні асексуалами не було організовано та проведено жодних публічних мирних зібрань – маршів рівності або «прайд-парадів» на свою підтримку. Всю інформацію про зазначений рух сьогодні можна знайти в мережі, наразі інформації значно більше, ніж 13 років тому. Це поодинокі публіцистичні статті в електронних виданнях, інтерв'ю окремих представників руху асексуалів, деякі приватні дослідження, офіційні опитування та статистичні дані. Так, Е. Богард розкриває важливі нюанси феномену асексуальності (Богарт, 2012); Е. Ебботт зазначає про притиски асексуалів, які проявляються у приховуванні свого життєвого вибору від суспільства (Ебботт, 1999); О. Каплун перераховує власні атрибути асексуалів (Каплун, 2021); Л. Оуен наводить та детально описує різні типи асексуалів (Оуен, 2019). Однак офіційних системних досліджень цього феномену ні у світі, ні в Україні поки що не проводилося. Тож феномен асексуалів є новим напрямом розгляду, який є недостатньо вивченим та потребує значного розгляду й уваги.

Виклад основного матеріалу. Питанням сексуальності, сексуального самовираження, сексуальної культури, сексу – людство завжди приділяло належну увагу й завжди цікавило. Інстинкт продовження роду напевне вийшов на перший план після того, як *homo sapiens* успішно забезпечили усі функції для своєї життєдіяльності, завдяки чому інстинкт самозбереження став менш актуальним. Ці теми є актуальними упродовж усього цивілізаційного розвитку людства та відіграють важливу роль у особистій поведінці людини, творчості та кар'єрі, формують ставлення, взаємовідносини, стосунки із соціумом тощо. Напевне тому для переважної більшості прихильників сталої, традиційної сім'ї тобто для просексуалів (*люди, яким сексуальні відносини цікаві та приносять задоволення*) асексуали існують, але повністю не живуть.

Одне із перших визнань асексуалів відбулося у 1948 році в рамках створеної першої методикою оцінки людської сексуальності – The Kinsey Scale (Kinsey Institute Indiana University). Автор

цієї методики Альфред Кінсі оцінював людську сексуальність за критеріальною шкалою від 0 до 8 (від стовідсоткових гетеро- до стовідсоткових гомосексуалів із бісексуалами посередині). Зрозуміло, що світ змінився та з того часу з'явилась величезна кількість орієнтацій/ідентичностей, які за цією шкалою відобразити вже неможна.

Сам термін «асексуальність» з'явився порівняно недавно, у 2001 році, завдяки Майклу Дору, який охарактеризував свої відчуття як протилежність сексуальності. Офіційно асексуальність трактується як визначення або самовизначення людей, які не відчувають статевого потягу, а відсутність сексуальної орієнтації є одним із її нових варіантів поряд із гетеросексуальністю, гомосексуальністю й бісексуальністю. Також асексуальність не варто ототожнювати з фізичною нездатністю до статевого акту: еректильна дисфункція (імпотенція) та гіпоактивний розлад сексуального бажання (фригідність). Тож асексуали - люди, послідовники багатогранного руху, які фізіологічно не відчувають сексуального потягу.

До речі, асексуальність зовсім не нове явище, оскільки в історії можна знайти достатню кількість прикладів, коли люди вели асексуальний спосіб життя, хоча зовсім не ідентифікували себе як асексуали. Наприклад, за окремими ознаками та свідченнями їх сучасників, асексуалами були такі видатні постаті минулого: Арістотель, Мікеланджело, Леонардо да Вінчі, Людвиг ван Бетховен, Ф. Ніцше, І. Кант, Г. Х. Андерсен, Ф. Шопен, М. Гоголь, Ф. Кафка, Б. Шоу, Н. Тесла («Без солодкого: хто такі асексуали», 2017), щодо відомих людей сучасності, то це письменники Дж. М. Баррі (автор всесвітньовідомої дитячої казки «Пітер Пен») та К. Х'юм (один із засновників детективного жанру), М. Кобабе (Клайн, 2021), співачка Є. Отемн, телеведучий Т. Ганн, репер М. Скінерр (The Streets) («Без солодкого: хто такі асексуали», 2017), співачка М. Сайрус та ін.

Важливо також відразу усвідомити відмінність між *утриманням від сексу* через релігійні чи інші причини, як-то целібат або обітниця безшлюбності, за наявності статевого/сексуального потягу це не асексуальність. Не треба ототожнювати асексуальність та антисексуальність, бо останній термін – це назва руху проти всіх форм сексуальності. Різниця в тому, що антисексуали статевої потяг відчувають, але вважають, що секс є різновидом залежності та наркоманії (наркотиками виступають опіоїдні нейропептиди, які виробляються самим організмом), що призводить до негативних наслідків на фізичному, моральному, соціокультурному та інших рівнях, через що антисексуали фактично повністю відмовляються від сексуальних стосунків. Саме тому завдяки схожості термінів «асексуальність» й «антисексуальність», а також через незначну роз'яснювальну інформацію про рух асексуальності та його послідовників, асексуали в суспільстві стали швидко сприйматися негативно та вважатися більш дегуманізованими людьми або «людьми-машинами».

Але як зазначають асексуали в багатьох своїх інтерв'ю, людина, що обрала асексуальний спосіб життя, не є повним відлюдником, неконтактною особою чи людиною-соло (сінглтон) (Калініна, Малюга 2020). Відмінностей між асексуальними людьми та просексуалами в соціальному житті немає.

Асексуал, як і будь-яка інша людина, може бути екстравертом або інтровертом, і формувати своє коло спілкування з людьми (будь-то дружба чи приятелювання або романтичні стосунки в залежності від свого темпераменту, характеру, інтересів, здібностей та потреб). Але при цьому, здебільшого, асексуали можуть взагалі не відчувати сексуального потягу до інших людей. Саме тому сексуальна привабливість, чуттєва поведінки, що привертає увагу та сприйняття тіла як об'єкта бажання їм невластиві. Тобто, у відносинах асексуалам властиві чуттєво-романтичний потяг й інтелектуальний інтерес без фізичного потягу (Я не хочу сексу: говоримо про асексуальність, 2018).

Однак, при цьому асексуальність багатогранна, оскільки існує багато типів асексуалів, і у кожного з них своє ставлення до сексу. Наприклад, деякі з асексуалів відчувають відразу та огиду навіть від самої думки про секс, інших фізична близькість загалом не цікавить, хтось полюбляє просто обійматися, а хтось має інтимні відносини, але переважно лише заради партнера.

Тому, залежно від сприйняття сексуального потягу, з відкритих інформаційних джерел виокремлено різні типи асексуалів:

- *Романтики або гоморомантики*. Романтичні асексуали, які не відчують сексуального потягу, але відчують романтичні почуття («платонічну любов»), а деякі з них допускають петінг (ан. petting). При цьому вони можуть бути гетероромантиками, гоморомантиками або біромантиками (Оуен, 2019).
- *Панромантики* (від дав.-гр. Πάν, *pan* все і лат. *Sexus* – стать) або *омніромантики*. Люди, які відчують романтичний потяг до інших людей, незалежно від їхньої статі та сексуальної орієнтації (Оуен, 2019).
- *Аромантики*. Зовсім не відчують романтичного/сексуального потягу та почуттів. Деякі з них не сприймають жодних дотиків до себе. Аромантикам значно простіше взагалі не комунікувати з іншою людиною, бо сам факт необхідності навіть простого спілкування викликає панічні атаки та подекуди появу психосоматичних захворювань. Зрозуміло, що фізична близькість для таких людей є нестерпною та непотрібною. Також аромантичні асексуали можуть або визнавати для себе можливість дружби, або відкидати прихильність до людей загалом, зокрема, й до членів своєї сім'ї та батьків (Кіреєва, 2022).
- *Трансромантики* відчують романтичний потяг до людей, з невизначеною статтю, тобто романтичний потяг до трансгендерів чи інтерсексуалів.
- *Напівасексуали або деміромантики*. Зазвичай не цікавляться сексуальними відносинами, але після формування близького емоційного зв'язку з партнером можуть стати романтичними та відчувати сексуальний потяг (Фід, 2024).
- *Грейасексуали/грейсексуали* (ан. «gray asexuality») або *сірі асексуали*. Люди, які знаходяться десь посередині між «просексуальним» і «асексуальним» уподобаннями. Вони більшою мірою схильні до впливу настрою: можуть відчувати сексуальний потяг тільки в певних обставинах. Їхнє лібідо істотно слабше, ніж у просексуалів, або має періодичний характер. При цьому грейасексуали можуть бути як гетеро-, так і гомо- або бісексуальної орієнтації. Ніхто, окрім грейасексуалів, не відчуває інтересу до сексу, але деякі готові займатися ним, за умови, що фізична близькість важлива для партнера. Тому гоморомантики та грейасексуали відчують усе ж менше проблем із просексуалами, бо їхні відносини більше схожі на звичні та уможлиблюють обійми, поцілунки та пестощі.

До речі, в мережі вже з'являються онлайн тести, наприклад, тест: «Наскільки ти асексуальний/льна?» (<https://bit.ua/2020/04/asexuality/>), які допомагають визначити власну сексуальну ідентичність.

Однак, не зважаючи на те, що деякі вчені (наприклад, Е. Богарт) припускають, що асексуальність зовсім не новий феномен для людства, а кількість асексуалів варіюється від 1,5% до 5% від усіх людей планети, все ж нерозуміння та засудження - типова реакція на спробу асексуалів відкрито заявити про себе чи вийти із «кризи» ідентичності. На жаль, навіть за 20 років сучасне суспільство належно не сприйняло таких людей, і одним із підтверджень цьому є те, що лікарі здебільшого схильні вважати асексуальність відхиленням «від норми».

Наприклад, сексологи досі не дійшли до спільної думки щодо асексуальності. Так більшість фахівців вважає, що асексуали – люди з низьким лібідо або з психосексуальним та статевим розладами. З такою точкою зору вкрай незгодні асексуали, акцентуючи на тому, що відмінність зазначених людей від асексуалів у тому, що відсутність інтимних стосунків та самого «бажання» взагалі не турбує останніх, а в перших часто пов'язана з наявними проблемами здоров'я й потребує медичного втручання та лікування (Урок сексуальної освіти: Хто такі асексуали? 2023).

Але навіть попри те, що асексуальність не входить до відомої Міжнародної класифікації хвороб 10-го (<https://icd.who.int/browse10/2019/en>) й 11-го (<https://icd.who.int/browse11/l-m/en/>) переглядів (найбільш повних і систематизованих переліків визнаних доказовою медициною хвороб і станів), у більшості працівників системи охорони здоров'я все ж сформувався стійкий стереотип про патологічну природу асексуальності. Незважаючи на такі стереотипи, офіційних

свідчень про те, що асексуальність є захворюванням або новим психічним відхиленням немає. Більшість психологів відзначають, що переважно в усіх асексуальних людей не виявлено жодних відхилень від норми. І в минулому більшість з цих людей не мають важких травм психіки чи поганих спогадів на сексуальному підґрунті. Наприклад, людина, яка пережила насильство або має певні психологічні проблеми, може бути асексуалом від народження, а не внаслідок зазначених ситуацій. Тобто між вибором асексуальності й психофізичними особливостями нашого тіла немає причинно-наслідкового зв'язку, принаймні поки це не виявлено та не підтверджено жодними дослідженнями.

З таким твердженням погоджується професор медичних наук і психології університету Брока в Канаді – Ентоні Богарт, який почав вивчати питання асексуальності з 1994 року.

У 2004 році професор Е. Богарт у науковій праці «Асексуальність: поширеність і супутні фактори. Дані випадкової вибірки по країні» припустив, що кількість асексуалів становить 1,5% від всіх людей на планеті. Такі висновки він зробив спираючись на проведені опитування в різних країнах. Наприклад, у Великобританії в 1994 році були проведені досить масштабні емпіричні дослідження, у яких взяли участь 18 тис. дорослих британців. Ці дослідження показали, що 0,4–1% респондентів «взагалі ніколи не відчували сексуального потягу ні до кого», це дало змогу зробити висновок, що асексуали становлять близько 1% населення Великобританії, причому 70% з них – жінки. Автор дослідження також зазначив, що асексуальність може бути поширена нітрохи не менше, ніж гомосексуальність, тому справжня цифра значно перевищує показник дослідження – 1% (Паркін, 2016). Окрім цього, канадський експерт вважає, що людей, які відчувають себе щасливими, не потребуючи при цьому сексуального контакту, у світі більше 60 мільйонів, але точної цифри їх кількості наразі немає, адже офіційні дослідження цього питання в жодній країні не проводяться.

У своїй книзі «Намагаючись зрозуміти асексуальність» (Understanding Asexuality) (Bogaert, 2012) Е. Богарт розкрив важливі нюанси цього феномену:

1. Асексуальність це не утримання і воно не є целібатом.
2. Бути асексуалами не є захисною реакцією психіки на травму, насилля або негативний сексуальний досвід наприклад, перший статевий досвід та ін.).
3. Асексуальність часто проявляється вже в ранньому віці та не залежить безпосередньо від методики виховання дітей (Цитовано за: Семенова, 2018).

Як уже зазначалося вище, 2001 рік можна вважати відправною точкою для «виходу» поняття «асексуальність» в офіційний публічний простір соціального життя людей, також саме цього року виникла організація Asexual Visibility and Education Network («Співтовариство асексуальних поглядів та освіти») або AVEN (<https://www.asexuality.org/>), засновником якої є американець Девід Джей. Зазначена організація створена для просвіти суспільства та поширення інформації про асексуальність, відстоювання права на самопізнання, самовизначення та самореалізацію кожного асексуала, яке здійснюється через допомогу в позбавленні «кризи ідентичності» та в подальшому «легітимізувати асексуальність як об'єднання» (Клайн, 2021).

З цією метою організація AVEN створює різні проекти, мінідослідження, опитування, з результатами яких можна ознайомитися на зазначеному вище сайті. Наприклад, проект Asexual Portraits Collaboration Project (<https://www.asexuality.org/en/topic/127205-powerful-portraits-of-asexual-experience-asexual-portraits-collaboration-project/>), де кожен, хто вважає себе асексуалом, міг надіслати маленький відеоролік з розповіддю про себе, свій життєвий досвід, про свої острахи, своє бачення, висловити свою точку зору про розвиток зазначеного руху тощо. Або переглянути опис типового представника руху асексуалів, складеного згідно з опитуваннями, проведених організацією AVEN: «чоловік 25–35 років без проблем зі здоров'ям. Він не любить багато спати, харчується здоровою їжею, не палить, практично не вживає алкоголь, поволі займається фізичними вправами. Життєрадісний, приємний у спілкуванні, ерудований, має хорошу роботу, любить природу та не любить ризикувати. Навіть коли, підкоряючись громадській думці, він налагоджує відносини із жінкою, він швидко й переконливо робить її своєю прихильницею,

можливо, спочатку обираючи партнерку з невисоким природним рівнем сексуальності (<https://asescommunitysurvey.org/>).

На сьогоднішній день спільнота AVEN активно затребувана, бо тільки в США має більше 100 тисяч послідовників, а вебпортал організації перекладений шістнадцятьма мовами. Також із метою висвітлення різноманіття проявів асексуальності організацією AVEN проводяться як власні дослідження, так й оприлюднюються на сайті результати досліджень інших організацій, університетів, окремих учених, які займаються дослідженнями проблеми асексуальності. Наприклад, з усіх опитаних ними асексуалів – 70% відсотків заявили, що ніколи не мали статевих контактів (із них 17% респондентів-асексуалів зазначили, що «відчувають до сексу повну огиду», 26% – що «відчувають до сексу деяку огиду», 27% – байдужі до сексу); 11% – мали статеві контакти в минулому, але тепер не живуть статевим життям; 7% асексуалів мають статеве життя (з яких 4% визнали, що їм подобається секс), а 12% респондентів – не надали відповіді.

За результатами досліджень, проведених The Journal of Marriage and Family (<https://www.ncfr.org/jmf/>), сексуальних контактів не мають від 10% до 40% молоді в США та інших країнах Заходу після 18 років, 5% – у віці 25–29 років. Окрім цього, як зазначають деякі дослідники, «у відсутності сексуального потягу до кого-небудь зізналися 3,3% фінських жінок і близько 1,6% французів, а також майже 2% старшокласників коледжів Нової Зеландії» (Цитовано за: Портнов, 2018).

Але всі рекорди по асексуальності належать громадянам Японії. Так, за даними опитувань, проведених у 2012 році, 61,4% людей не перебувають у шлюбі, тоді як чоловіки у віці 18–34 років не мали сексуальної партнерки, а більше 49% жінок того ж віку – сексуального партнера. При цьому більше 25% молодих чоловіків і жінок до 30 років ніколи не займалися сексом. А в Китаї, наприклад, «безстатевий стиль життя» вже теж набуває популярності серед молоді й найчастіше асексуальність виявляють жінки, які живуть в мегаполісах (Портнов, 2018).

Також, в одному із недавніх досліджень питання асексуальності вчені Єльського університету попросили 169 асексуалів у вільній формі написати розповідь про те, як вони усвідомлювали свою асексуальність та зізнавалися в цьому іншим людям. Багато з них повідомили, що друзі/родичі/знайомі просто відмовилися вірити та сприймати їх такими, що призвело до тривалої депресії та самотності. А один респондент зазначив, що почув на своє зізнання в асексуальності: «ти ж не рослина». А іншим респондентам говорили, що це лише «етап у їхньому житті» та вони просто не зустріли «ту саму людину» (Паркін, 2016).

Тож стає зрозуміло, чому асексуали вимушені приховувати та замовчувати свою ідентичність. Елізабет Ебботт автор книги «Історія целібату» (A history of celibacy: from Athena to Elizabeth I, Leonardo da Vinci, Florence Nightingale, Gandhi, and Cher): так коментує це питання: «більшість із них [асексуалів] змушені приховувати свою орієнтацію навіть від партнерів – під тиском громадської думки. Багато таких людей навіть не можуть з будь-ким поговорити про свої відчуття. Їх одразу ж звинуватять у ненормальності – ми ж звикли до того, що нормально тільки те, що подобається більшості. І заперечення не приймаються!» (Abbott, 2000). Водночас сьогодні завдяки збільшенню інформації про асексуальність у світі все ж зростає кількість прихильників і активістів, які відстоюють інтереси та проводять різні компанії на їх підтримку. Асексуалами вже створені онлайн сервіси (групи в соціальних мережах, форуми, сайти й спільноти та ін.) для активного спілкування як між собою, так із просексуалами, які з цікавості, а подекуди знаходяться в процесі «пошуку себе», заходять на такі онлайн сервіси.

Наприклад, найпопулярніша безкоштовна міжнародна мережа ACEbook (<https://www.acebook.net/>), спеціально названа подібно до міжнародної соціальної мережі Фейсбук, уже налічує 10000 асексуалів, які абсолютно не цікавляться сексом. Також є ще сайт Platonic Partners, (<https://platonicpartnership.com/>), де спілкуються переважно асексуальні британці, а сайт Asexualitic.com (URL: <https://www.asexualitic.com/>) переважно для американців, а ще канали в телеграм-месенджері: «Ask me about my ace aro agenda» чи «Grey is color». Cuddlecomfort.com (<https://www.cuddlecomfort.com/>) – це сервіс для тих, кому замість сексу потрібні просто підтримка та дружні обійми.

На таких онлайн сервісах дають поради як спокійно, без стресів сприймати сучасний світ, який націлений на розкриття сексуальності, «звabленнях» і «схибленості» на сексі, допомагають організувати зібрання та ділитися різними буденними проблемами, а крім того – допомагають знайти «свого» партнера.

Окрім цього, як і багато інших сексуальних меншин, асексуали теж мають власні атрибути: міжнародний символ, емблему, стяг. Наприклад, їхній міжнародний символ – К-гуз; емблема – біло-сіро-чорний трикутник, а стяг – чорно-сіро-біло-фіолетового кольору. Також популярним є значок зі шматочком торта, на якому написано: «Замість сексу віддаю перевагу кексу (десерту)!», і фактично усі асексуали носять чорне кільце на середньому пальці правої руки – як особливу форму ідентифікації (Ендер, 2017).

З 2011 року асексуали беруть участь у Лондонських прайд-парадах представників нетрадиційної орієнтації. У 2012 році в Лондоні була проведена Перша міжнародна конференція з асексуальності (Паркін, 2016).

Окрім цього, на сайті Бюро національної статистики Великобританії (<https://www.ons.gov.uk>) було розміщено інформацію щодо розгляду включення варіанту відповіді «асексуал» на питання про сексуальну орієнтацію в бланках для перепису населення Великобританії 2021-2024 років. Тож, якщо це станеться, це буде перше офіційне джерело найбільш повних даних про кількість асексуалів, хоча б в одній країні. І це принаймні надасть можливість людям із асексуальністю відкрито заявити про себе (Паркін, 2016).

До речі, організація AVEN відсвяткувала 20 років своєї міжнародної діяльності. У зв'язку із всесвітньою пандемією на онлайн зустрічі були присутні асексуали із різних країн світу (Австралія, Аргентина, Бангладеш, Бельгія, Бразилія, В'єтнам, Великобританія, Німеччина, Греція, Індія, Іспанія, Італія, Мексика, Нігерія, Непал, Нідерланди, Пакистан, Польща, США, Туреччина, Франція, Чехія, Чилі та ін.), у ході якої було запроваджене щорічне свято Міжнародний день асексуальності (IAD) – 6 квітня (Міжнародний день асексуальності).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Резюмуючі треба зазначити, що асексуальність – це те, з чим народжуються. І це не вада.

Асексуали – люди, у яких немає медичних або психологічних особливостей (принаймні, це не доведено), що можуть впливати на відсутність фізичного бажання, а такої хвороби, стану чи діагнозу, як «асексуальність» сьогодні не існує.

Асексуали – це люди, які не пропагують жодні сексуальні стосунки (як традиційні, так і не традиційні), бо не відчувають жодного статевого потягу та фізіологічно не потребують сексу. Також асексуали вважають, що платонічна любов (чиста дружба чи взаємоповага) краще за сексуальну близькість, бо вона набагато чистіша, міцніша та глибша.

Обираючи та відстоюючи свою асексуальність такі люди, насамперед, намагаються довести суспільству, що відсутність сексуальних, романтичних стосунків або романтичних стосунків без сексуальної змістової не робить їх життя менш повноцінним або нещасливим у порівнянні з переважною більшістю просексуалів, бо життя без сексу – це повне усвідомлення та прийняття «себе».

Асексуали не завжди воліють відверто говорити про свою асексуальність або про причини свого вибору, адже сучасне суспільство часто неготове зрозуміти та прийняти таку відмінність від переважної більшості просексуалів.

Своєю чергою нинішнє суспільство, стикаючись з асексуалами, доволі часто припускає, що вони не розібралися у своїй сексуальній ідентичності, хворі або мають певні відхилення, тим самим формуючи та підтримуючи у більшості людей негативну суспільну думку, що сприяє замовчуванню цього явища в соціумі.

Окрім цього, відсутність точних статистичних даних не є сприятливою умовою для більшого розуміння феномена асексуальності як нормального явища, адже проблему вивчають поодинокі спеціалісти, здебільшого з власної ініціативи. Також вчені не певні в тому, що найближчим часом вдасться назвати точну кількість людей-асексуалів.

Розглянутий феномен асексуальності й його специфіка, як актуальна тема, може висвітлюватися для учнів 7–11 класів у навчальних дисциплінах «Я – моє здоров'я – моє життя», «Захисти себе від ВІЛ»/«Школа проти СНІДу», «Дорослішай на здоров'я», «Повага. Любов. Секс», «Усвідомлене та відповідальне батьківство» та інших, спрямованих на формування у здобувачів освіти позитивної мотивації до усесторонньої обізнаності, поваги до особистості, тіла та права вибору, а також відповідальності за своє життя й вчинки в майбутньому.

Варто підкреслити, що питання асексуальності навіть у наші дні залишається делікатним та відкритим для дискусій, адже воно стосується особистої ідентичності, яку люди здебільшого воліють не розголошувати.

Використані джерела

- Без солодкого: хто такі асексуали. (2017, 3 серпня). *Vogue.ua*. <https://vogue.ua/ua/article/beauty/byuti-gid/bez-sladkogo-kto-takie-aseksuali.html>
- Еріксен, Т. Г. (2019). Сміття і люди. Зворотній бік споживання. Ніка-Центр. <https://www.youtube.com/watch?v=w63zBLzjgE>
- Калініна, Г. М., Малюга, М. М. (2020). Сінглтони як новий тренд XXI століття. *Український педагогічний журнал*, (4), 45–60. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/316>
- Каплун, О. (2021, 26 жовтня). Асексуальність: чому деякі люди на займаються сексом. *Вежа*. <https://vezha.ua/aseksualnist-chomu-deyaki-lyudy-ne-zajmayutsya-seksom-i-tse-normalno/>
- Кіреєва, Н. (2022, 15 грудня). Асексуали, демісексуали, аромантики – хто це такі. *Наш Київ*. <https://nashkiiev.ua/people/aseksuali-demiseksuali-aromantiki-hto-tse-taki>
- Клайн, Дж. (2021, 22 травня). Асексуальність: «Люди не вірять, що ми існуємо». *BBC News Україна*. <https://www.bbc.com/ukrainian/vert-cap-57154959>
- Константинова, Н. (2021, 6 лютого). Сексуальна освіта дітей. Чому про це варто говорити? *Радіо Свобода*. <https://www.radiosvoboda.org/a/seksualna-osvita-ditey/31088478.html>
- Малюга, М., & Калініна, Г. (2019). Соціальний модус CHILDFREE як змістова компонента підручника для керівника освіти. *Проблеми сучасного підручника*, (22), 129–144. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-22-129-144>
- Міжнародний день асексуальності. (2024). *Ділова мова. Календарний інформер*. <https://www.dilovamova.com/index.php?page=10&event=204123>
- Оуен, Л. (2019, 15 вересня). Я не знаю, що означає хотіти сексу. Чи важко жити, якщо ти асексуал. *BBC News Україна*. <https://www.bbc.com/ukrainian/features-49708684>
- Паркін, С. (2016, 3 червня). Я ніколи не відчував сексуального бажання. *BBC News Україна*. https://www.bbc.com/ukrainian/vert_fut/2016/06/160623_
- Портнов, О. (2021, 18 жовтня). Асексуальність у чоловіків і жінок. *Я живу! Здорово!* https://ua.iliveok.com/relation/aseksualnist-u-cholovikiv-i-zhinok_128442i16034.html
- Радченко, Я. (2021, 8 лютого). Що скажуть люди. Незалежний жіночий журнал «Divoche.Media». <https://divoche.media/2021/02/08/shho-skazhut-lyudy-psyhologynya-maryna-didenko-pro-autyng-i-kaming-aut-lgtpidlitkiv-seksualnu-povedinku-ta-likuvannya-gomoseksualnosti/>
- Семенова, О. (2018, 21 вересня). Дякую, не треба: Що таке асексуальність? *Delo.ua*. <https://zsa.delo.ua/know/spasibo-ne-nado-chto-takoe-aseksualnost-346447>
- Урок сексуальної освіти: Хто такі асексуали? (2023). <https://supportme.org.ua/sex-and-relations/asexuality>
- Феномен людської сексуальності. <https://ru.osvita.ua/vnz/reports/culture/10480/>
- Фід, Дж. (2024). Деміроманська романтика 10 великих рис, які роблять вас деміромантичними. <https://ua.justinfeed.com/articles/love-couch/demiromantic-romance-10-big-traits-that-make-you-a-demiromantic.html>
- Фройд, З. (2018). Психологія сексуальності. Переклад Є. Тарнавський, Фоліо. https://chtyvo.org.ua/authors/Freud_Sigmund/Psykholohiia_seksualnosti/ (Оригінал опубліковано 1905 р.)
- Фройд, З. (2008). Три нариси з психології сексуальності. Переклад Ю. Кузнецова та А. Фурмана. *Психологія і суспільство*, 4, 45–91. <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/30459/1/%D0%A4%D1%80%D0%BE%D0%B9%D0%B4.pdf> (Оригінал опубліковано 1905 р.)

- Хаміна, Д. (2023.) Частина українців не готові повертатися з-за кордону: як можна це змінити. *24 канал*. 01 квітня 2023. https://24tv.ua/ukrayintsi-za-kordonom-chomu-vihidtsi-ukrayini-boyatsya-rovertatisya_n2285842
- Я не хочу сексу: говоримо про асексуальність. (2018, 3 грудня). *Вперше. Секс, тіло, стосунки*. <https://vpershe.com/body/scho-take-aseksualnist>
- Abbott, E. (1999). A history of celibacy. <https://ia903109.us.archive.org/16/items/AHistoryOfCelibacy/A%20history%20of%20celibacy%20.pdf> (Оригінал опубліковано 1999 р.)
- Bogaert, Anthony F. (2012). *Understanding Asexuality*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Ender E. What the Demisexual Flag Really Represents. *Entity*. URL: <https://www.entitymag.com/demisexual-flag-meaning/>
- Kinsey Institute Indiana University. <https://kinseyinstitute.org/research/publications/kinsey-scale.php>

References

- Bez solodkogo: xto taki aseksualny`. (2017, 3 serpnia). *Vogue.ua*. <https://vogue.ua/ua/article/beauty/byuti-gid/bez-sladkogo-kto-takie-aseksualny.html> (in Ukrainian).
- Eriksen, T. G. (2019). Smityta i lyudy`. Zvorotnij bik spozhy`vannya. *Nika-Centr*. <https://www.youtube.com/watch?v=w63zBLzjgIE> (in Ukrainian).
- Kalinina, G. M., Malyuga, M. M. (2020). Singltony` yak novy`j trend XXI stolittya. *Ukrayins`ky`j pedagogichny`j zhurnal*, (4), 45–60. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/316> (in Ukrainian).
- Kaplun, O. (2021, 26 zhovtnya). Aseksual`nist`: chomu deyaki lyudy` na zajmayut`sia seksom. *Vezha*. <https://vezha.ua/aseksualnist-chomu-deyaki-lyudy-ne-zajmayutsya-seksom-i-tse-normalno/> (in Ukrainian).
- Kireyeva, N. (2022, 15 grudnya). Aseksualny`, demiseksualny`, aromanty`ky` – xto ce taki. *Nash Ky`yiv*. <https://nashkiev.ua/people/aseksuali-demiseksuali-aromantiki-hto-tse-taki> (in Ukrainian).
- Klajn, Dzh. (2021, 22 travnya). Aseksual`nist`: «Lyudy` ne viryat`, shho my` isnyujemo». *BBC News Ukrayina*. <https://www.bbc.com/ukrainian/vert-cap-57154959> (in Ukrainian).
- Konstantinova, N. (2021, 6 lyutogo). Seksual`na osvita ditej. Chomu pro ce varto govory`ty`? *Radio Svoboda*. <https://www.radiosvoboda.org/a/seksualna-osvita-ditej/31088478.html> (in Ukrainian).
- Malyuga, M.M., Kalinina, H. (2019). Sotsialnyi modus CHILDFREE yak zmistova komponenta pidruchnyka dlia kerivnyka osvity. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, (22), 129–144. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-22-129-144> (in Ukrainian).
- Mizhnarodny`j den` aseksual`nosti. (2024). Dilova mova. *Kalendarny`j informer*. <https://www.dilovamova.com/index.php?page=10&event=204123> (in Ukrainian).
- Ouen, L. (2019, 15 veresnya). Ya ne znayu, shho oznachaye xotity` seksu. Chy` vazhko zhy`ty`, yakshho ty` aseksual. *BBC News Ukrayina*. <https://www.bbc.com/ukrainian/features-49708684> (in Ukrainian).
- Parkin, S. (2016, 3 chervnya). Ya nikoly` ne vidchuvav seksual`nogo bazhannya. *BBC News Ukrayina*. https://www.bbc.com/ukrainian/vert_fut/2016/06/160623_ (in Ukrainian).
- Portnov, O. (2021, 18 zhovtnya). Aseksual`nist` u cholovikiv i zhinok. Ya zhy`vu! Zdorovo! https://ua.iliveok.com/relation/aseksualnist-u-cholovikiv-i-zhinok_128442i16034.html (in Ukrainian).
- Radchenko, Ya. (2021, 8 lyutogo). Shho skazhut` lyudy`. Nezalezhny`j zhinochy`j zhurnal «Divoche.Media». <https://divoche.media/2021/02/08/shho-skazhut-lyudy-psyhologynya-maryna-didenko-pro-autyng-i-kaming-aut-lgbt-pidlitkiv-seksualnu-povedinku-ta-likuvannya-gomoseksualnosti/> (in Ukrainian).
- Semenova, O. (2018, 21 veresnya). Dyakuyu, ne treba: Shho take aseksual`nist`? *Delo.ua*. <https://zza.delo.ua/know/spasibo-ne-nado-chto-takoe-aseksualnost-346447>. (in Ukrainian).
- Urok seksual`noyi osvity`: Xto taki aseksualny`? (2023). <https://supportme.org.ua/sex-and-relations/asexuality> (in Ukrainian).
- Fenomen lyuds`koyi seksual`nosti. <https://ru.osvita.ua/vnz/reports/culture/10480/> (in Ukrainian).
- Fid, Dzh. (2024). Demiomans`ka romanty`ka 10 vely`ky`x ry`s, yaki robyat` vas demiomanty`chny`my`. <https://ua.justinfeed.com/articles/love-couch/demiromantic-romance-10-big-traits-that-make-you-a-demiromantic.html> (in Ukrainian).

- Frojd, Z. (2018). Psy`xologiya seksual`nosti. Pereklad Ye. Tarnavs`ky`j, Folio. https://chtyvo.org.ua/authors/Freud_Sigmund/Psykholohiia_seksualnosti/ (Ory`ginal opublikovano 1905 r.) (in Ukrainian).
- Frojd, Z. (2008). Try`nary`sy` z psy`xologiyi seksual`nosti. Pereklad Yu. Kuznyeczova ta A. Furmana. Psy`xologiya i suspil`stvo, 4, 45–91. <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/30459/1/%D0%A4%D1%80%D0%BE%D0%B9%D0%B4.pdf> (Ory`ginal opublikovano 1905 r.) (in Ukrainian).
- Hamina, D. (2023.) Chasty`na ukrayinciv ne gotovi povertat`sya z-za kordonu: yak mozhna ce zminy`ty`. 24 kanal. 01 kvitnya 2023. https://24tv.ua/ukrayintsi-za-kordonom-chomu-vihidtsi-ukrayini-boyatsya-povertatisya_n2285842 (in Ukrainian).
- Ya ne xochu seksu: govory`mo pro aseksual`nist`. (2018, 3 grudnya). Vpershe. Seks, tilo, stosunky`. <https://vpershe.com/body/scho-take-aseksualnist> (in Ukrainian).
- Abbott, E. (1999). A history of celibacy. <https://ia903109.us.archive.org/16/items/AHistoryOfCelibacy/A%20history%20of%20celibacy%20.pdf> (in English).
- Bogaert, Anthony F. (2012). Understanding Asexuality. Rowman & Littlefield Publishers. (in English).
- Ender E. What the Demisexual Flag Really Represents. Entity. URL: <https://www.entitymag.com/demisexual-flag-meaning/> (in English).
- Kinsey Institute Indiana Universety. <https://kinseyinstitute.org/research/publications/kinsey-scale.php> (in English).

Hanna Kalinina, postgraduate student of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.
Research interests: state management of education, management in the field of education, state-public management of education, specifics of communications and relations in a digital society.

ASEXUALITY AS A CONSCIOUS PERSON IDENTITY

Abstract. The article reveals the essence of the concepts of “asexual” and “asexuality” as a conscious personal identity that fully or partially excludes the presence of sexual attraction in the followers of the movement, describes their life position in relation to romantic relationships, sexual relations and family formation in general. The definitions of the concepts of “antisexual”, “celibate” or “vow of celibacy” are given and the differences between them are outlined. It is emphasised that asexual gender identity and the phenomenon of asexuality have not received sufficient scientific explanation based on the results of research not only in the fields of biology, sociology, linguistics, cultural studies, but also in sexology and psychology of sexuality and are practically not represented in the context of sexual culture and perception of this phenomenon in society.

The existence and emergence of moral dogmas, stereotypes, prejudices and speculations that are widespread on this issue today, both in the real world and on the Internet, are based on the incompleteness of the information available and the subjectivity of the perception of the phenomenon of asexuality at the level of intuition, associations, myths, taboos and beliefs. Asexual lifestyle has never been seen as a possible alternative to a pro-sexual lifestyle, but rather as a deviation from the established “norm”, an anomaly, or even a disease. Therefore, asexuality is often denied, silenced or devalued, and is a matter of debate. In addition, there are currently no official statistics on the number of followers of the asexual movement in Ukraine.

Keywords: asexuality, asexuals, sex, prosexual, antisexual, “invisible orientation”, gender identity, sexual identity, marriage without sex, marriage without children, celibacy, sexless lifestyle, fourth type of human gender identity.



Микола Оверченко – аспірант кафедри менеджменту та адміністрування Бердянського державного педагогічного університету, менеджер освітніх програм БО БФ «Схід-СОС».

Коло наукових інтересів: кризова освіта, організація освітнього процесу в умовах війни, компенсація освітніх втрат, управління закладами освіти

 <https://orcid.org/0009-0003-9333-6629>

УДК 371

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-65-73>

РОЛЬ МІЖНАРОДНИХ ТА ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У ПОДОЛАННІ ОСВІТНІХ ВТРАТ В УКРАЇНІ

Анотація. У статті розглядається проблема компенсації освітніх втрат, що виникають унаслідок війни і припинення функціонування закладів освіти. Також детально досліджено роль спеціалізованих громадських та міжнародних організацій у компенсації освітніх втрат.

Основною ідеєю є те, що освітні втрати мають кумулятивний ефект і залежать від тривалості перерви у навчанні. Автори статті визначають основні фактори, які призводять до освітніх втрат в умовах війни, такі, як обмежений доступ до освітніх послуг через безпекову ситуацію, руйнування інфраструктури, переміщення учасників освітнього процесу та відсутність необхідних технічних засобів для дистанційного навчання.

Здійснено аналіз проблем, які виникають під час реалізації освітнього процесу в умовах війни, зокрема зниження рівня навчальних досягнень здобувачів освіти при дистанційному навчанні та порушення системи контролю й оцінювання з боку педагогів. У статті зазначено, що одним із ключових чинників успішного онлайн-навчання є не лише доступ до швидкісного інтернету та сучасних пристроїв, але й достатній рівень цифрової компетентності як учнів, так і вчителів.

Особливу увагу приділено участі міжнародних та громадських організацій, благодійних фондів у подоланні та компенсації освітніх витрат.

У статті узагальнено підходи до компенсації освітніх втрат у міжнародній освітній практиці, визначено роль окремих організацій у реалізації цих підходів, обґрунтовано доцільність використання міжнародного досвіду з урахуванням конкретних потреб українських учасників освітнього процесу. Також висловлено необхідність розробки методології та інструментарію для проведення діагностичних досліджень, включаючи учнів, що перебувають за кордоном, для виявлення рівня освітніх втрат та розроблення конкретних механізмів їх компенсації.

Окрема увага приділена важливості своєчасного виявлення та компенсації освітніх втрат шляхом партнерської взаємодії всіх учасників освітнього процесу, співпраці між освітніми закладами, батьками та громадою, а також участі у процесі міжнародних та громадських організацій.

Ключові слова: освітні втрати, компенсація освітніх втрат, розвиток освіти в умовах війни, міжнародні та громадські організації.

Постановка проблеми. Після війни в Україні одним із найважливіших завдань відновлення країни є повноцінне функціонування освітньої системи та її розвиток відповідно до міжнародних стандартів, оскільки освіта вважається стратегічною галуззю сучасного громадянського суспільства. У цьому процесі основними пріоритетами є створення безпечного освітнього середовища, повернення здобувачів освіти й педагогів до їхніх традиційних місць навчання, незалежно від того, чи були вони змушені переміститися в межах країни чи за її межами, відновлення зруйнованої освітньої інфраструктури, яка постраждала від військової агресії, а також упровадження ефективних механізмів управління та організаційного й економічного розвитку закладів освіти, що відповідають сучасним вимогам. Дуже важливим є й оперативне виявлення освітніх втрат серед здобувачів освіти та розроблення конкретних механізмів для їх компенсації. Освітні втрати, які значно збільшилися через воєнний стан, мають прямий вплив не лише на поточний рівень знань та навичок учнів, але й на їхню освітню траєкторію у майбутньому. Тому важливо вжити заходів для компенсації цих втрат, щоб забезпечити неперервність їхнього навчання та подальший розвиток.

Найбільш актуальними завданнями стають організація безпечного та сприятливого світнього середовища, відновлення пошкодженої інфраструктури, розроблення ефективних стратегій управління та компенсації освітніх втрат. Це вимагає спільних зусиль з боку уряду, освітніх організацій та міжнародних партнерів з метою забезпечення якісної освіти для всіх українських громадян.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема освітніх втрат і їх впливу на якість освіти є важливим напрямом досліджень у зарубіжних та вітчизняних дослідженнях. Зарубіжні учені, такі як M. Kuhfeld, L. T. Huong, T. Natjatturas, M. Gyöngyvér, H. Zoltán, H. Liao, C. Ma, H. Xue, вивчають зміст освітніх втрат, їх зумовленість тривалими прогалинами та перервами в навчанні, а також негативний вплив на якість освітнього процесу у зв'язку з закриттям шкіл через пандемію COVID-19 і перехід на дистанційну форму навчання.

В українських дослідженнях також узагальнено міжнародний досвід у подоланні освітніх втрат, спричинених воєнними діями, і представлено результати аналітичних та експериментальних досліджень щодо освітніх втрат в українській системі загальної середньої освіти, пов'язаних з переходом на дистанційне навчання. Однак, актуальними залишаються питання щодо діагностики освітніх втрат та розробки конкретних механізмів їх компенсації. Також узагальнено міжнародний досвід подолання освітніх втрат, зумовлених воєнними діями, таких, як О. Локшина та ін. (Локшина, та ін., 2022). Також представлено результати аналітичних досліджень, проведених Ю. Назаренко (2022), а також експериментальних досліджень з виявлення освітніх втрат в українській системі загальної середньої освіти, пов'язаних з переходом на дистанційне навчання, проведених С. Науменко та М. Головка (2022), М. Бурда та Д. Васильєва (2022), О. Локшина та О. Топузов (2021), О. Топузов, Н. Бібік, О. Локшина та О. Онопрієнко (2022).

Ці питання потребують подальшого дослідження та розробки методології та інструментарію для виявлення освітніх втрат та вироблення ефективних способів компенсації, залучаючи всіх учасників освітнього процесу, а також насамперед громадські організації, роль яких у цьому контексті може бути провідною.

Метою даного дослідження є дослідження ролі міжнародних та громадських організацій у подоланні освітніх втрат в Україні в умовах повномасштабного вторгнення.

Методика дослідження. Для проведення дослідження була використана методика аналізу діяльності організацій, що опікуються компенсацією освітніх втрат в Україні. Зроблено аналіз даних звітів та інформації, опублікованих на вебсайтах таких організацій, як Міністерство освіти і науки України, обласні управління освіти, центри відновлення та підтримки навчання, сайти громадських організацій та освітнього омбудсмена тощо.

Результати та дискусії. В останні роки, у зв'язку з війною в Україні та пандемією COVID-19, зростає кількість дітей, які мають значні освітні втрати під час періоду навчання в умовах військового конфлікту та дистанційного навчання. Окрім цього, загальний стан освіти в умовах війни перебуває під негативним впливом низки зовнішніх факторів (Топузов & Засєкіна, 2023).

Незважаючи на самовіддані зусилля наших вчителів і проведення уроків на вулицях, пунктах Незламності, укриттях, мусимо зазначити, що українські заклади загальної середньої освіти мають серйозні втрати. Тому, на нашу думку, ключовим завданням організації освітнього процесу в школах в умовах воєнного стану та в повоєнний період є мінімізація освітніх втрат учнів як центральних суб'єктів здобуття освіти, а проблема компенсації освітніх втрат є актуальною та своєчасною для українського суспільства.

Освітні втрати – це прогалини у знаннях і навичках, які виникають в учнівства під час освітнього процесу у порівнянні зі стандартами освіти та очікуваними результатами навчальних здобутків. Освітні втрати можуть бути спричинені як індивідуальними, так і структурними чинниками, зокрема масштабними надзвичайними ситуаціями, вплив яких накладається на системні нерівності та вразливості (Шкарлет, 2022). Окрім цього, як зазначають О. Топузов, М. Головка та О. Локшина (2023), освітні втрати є комплексним показником освітньої системи загалом та особистісних здобутків, зокрема. Отже, вони можуть проявлятися, зокрема, у вигляді закриття шкіл, що після стає причиною погіршення знань учнів та зниженням рівня кваліфікації робочої сили. Водночас подолання освітніх втрат в науковій літературі описані доволі побіжно. Ми пропонуємо називати такий процес «компенсацією освітніх втрат». Компенсація освітніх втрат – це система заходів та програм, спрямованих на відновлення рівня освіти, який був втрачений під час певного періоду. Шляхи компенсації можуть містити різноманітні заходи, такі як додаткові заняття, консультації, репетиторські послуги, доступ до додаткового матеріалу, збільшення терміну навчання або інші, спрямовані на покращення якості навчання. Міжнародні та національні законодавчі акти визначають права дітей на отримання якісної освіти та підтримку в разі її втрати. Україна також прийняла законодавчі акти, спрямовані на забезпечення компенсації освітніх втрат, зокрема, Закон України «Про освіту».

Війна в Україні вже дев'ять років залишає глибокий слід на українській освітній системі. На травень 2023 року за даними Міністерства освіти і науки України, внаслідок військової агресії Росії проти України 3290 закладів освіти постраждали від бомбардувань та обстрілів, 262 з них зруйновано повністю (МОН) (Національна академія педагогічних наук України, 2007–2011). Більша частина зруйнованих і пошкоджених закладів освіти знаходяться у Донецькій, Харківській та Луганській областях, а також в Харкові, де постраждала половина шкіл міста. Заклади загальної середньої освіти, розташовані на прифронтових і прикордонних територіях, є підвищеною мішенню обстрілів, що загрожують їх руйнуванням. Причинами руйнувань і втрат в освітній інфраструктурі були воєнні дії, мародерство та безпосередня ціль атак, внаслідок прямого влучання снарядів, осколків та уламків снарядів та бомб, пожеж. Крім будівель шкіл, пошкоджено та/або викрадено шкільне майно й автобуси. Тому втрата майна обмежує можливість повернення до очного навчання, навіть якщо безпекова ситуація це дозволяє (Національна академія педагогічних наук України, 2007–2011). Проте різні області України мають різний масштаб і характер втрат в освітній інфраструктурі, відповідно до різного характеру та тривалості бойових дій та тимчасової окупації (Рис. 1).

Згідно з даними Міністерства освіти і науки України, понад 400 тисяч здобувачів освіти були позбавлені можливості здобути повноцінну освіту через окупацію території. У країнах Євросоюзу навчається близько 700 тисяч українських дітей, але якщо врахувати тих, хто виїхав за межі ЄС чи був вивезений у Росію, цифра буде значно більшою (Савченко, Ємець, 2022). Один із шляхів розв'язання означених проблем полягає в організації та отриманні допомоги з міжнародних та вітчизняних фондів та організацій. Зокрема, одним із напрямів діяльності Міжнародного дитячого фонду ООН (UNICEF) – є компенсація освітніх втрат. Ця організація надає допомогу дітям та молоді, які зазнали освітніх втрат, шляхом створення тимчасових навчальних приміщень, надання навчальних посібників, інструментів та матеріалів для вчителів та студентів (Кремень, 2021). Окрім того, UNICEF співпрацює з урядовими та неурядовими організаціями, які сприяють забезпеченню доступу до освіти постраждалих від військових дій дітей та молодих людей. Одну з найважливіших ініціатив у цьому напрямку пропонує благодійний фонд SavED, який було створено для відновлення та удосконалення зруйнованої росіянами освітньої інфраструктури деокупованих українських міст, знищених російською армією. Робота фонду спрямована

на підтримку закладів освіти, які постраждали внаслідок неспровокованої жорстокої війни проти українського народу. Головні напрямки роботи фонду передбачають облаштування закладів загальної середньої освіти, які були знищені під час бойових дій, створення цифрових освітніх центрів та облаштування укриттів для закладів освіти (Бурда, Васильєва, 2021). Також ЄС є ще однією важливою організацією, яка займається компенсацією освітніх втрат. Вони фінансують проекти, спрямовані на відновлення закладів освіти. Міжнародний комітет Червоного Хреста забезпечує дітей, які постраждали від війни, матеріалами для навчання, розташовують тимчасові школи та забезпечують технічну підтримку для відновлення навчальних закладів.

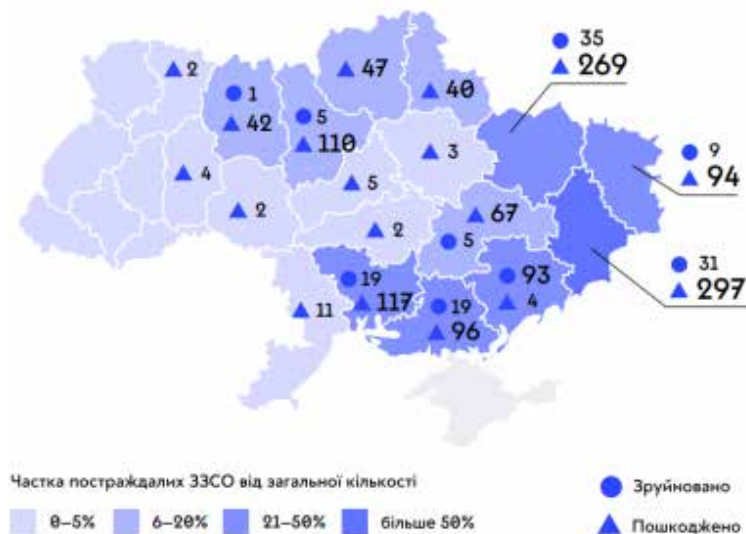


Рис. 1. Масштаб і характер втрат в освітній інфраструктурі областей України.

Допомога з відновлення освітньої інфраструктури в Україні та компенсація освітніх втрат потребують уваги різних громадських організацій та благодійних фондів. Наприклад, благодійний фонд «Схід-СОС» допомагає дітям та вчителям, які постраждали від війни, забезпечуючи їх навчальними матеріалами та психологічною підтримкою, проводячи різні програми, такі як «Школи вгору». Ця програма є результатом співпраці міжнародних та українських експертів, вчителів, тренерів та психологів й має на меті розвиток цифрових компетентностей освітян та надання психосоціальної підтримки учням (Назаренко, 2022). У рамках проекту також передбачається оснащення шкіл технічними засобами для забезпечення якісного освітнього процесу. Активності проекту реалізуються протягом року та включають залучення до роботи у навчальних закладах молодих психологів, які пройшли підготовку в напрямках терапії, посилення компетентностей шкільних психологів та підготовку студентів психологічних факультетів до роботи в закладах освіти, проведення тренінгів з цифрових компетентностей та інклюзивного й онлайн-навчання для педагогічного складу школи, а також надання освітньої підтримки вчителям та закупівля обладнання. Проект доступний для освітян з Луганської, Дніпропетровської, Чернігівської, Житомирської та Львівської областей.

За останні роки в Україні було зроблено кроки для компенсації освітніх втрат, що були завдані війною. Однією з найбільших організацій, що працює на цій ниві, є міжнародна гуманітарна інституція Save the Children. Вона працює в понад 100 країнах світу та займається підвищенням життєвого рівня учнів. В Україні Save the Children працює з 2014 року та фокусується на підтримці освіти, охороні здоров'я та захисті прав дітей. Одним із ключових напрямів діяльності

організації в нашій країні є підтримка освіти. Зокрема, Save the Children забезпечує доступ до якісної освіти дітям, які перебувають у складних життєвих обставинах, таких, як внутрішні переселенці, діти-сироти та діти з інвалідністю (Локшина, 2022). Для цього організація надає необхідну матеріальну підтримку та матеріали для навчання. Організація також здійснює розвиток професійних навичок учителів задля підвищення якості навчального процесу. Save the Children проводить тренінги для вчителів та розробляє нові методики навчання. Підтримка інклюзивної освіти є ще одним важливим напрямком діяльності організації. Save the Children допомагає забезпечити рівний доступ до освіти дітям з особливими потребами, співпрацюючи з урядом та іншими партнерами, щоб забезпечити доступ до необхідного обладнання та матеріалів. Організація також забезпечує підтримку вчителям та іншим працівникам освіти, які працюють з дітьми з особливими потребами (Топузов, Бібік, Локшина, Онопрієнко, 2022, с. 7–18).

Одним із важливих проєктів з компенсації освітніх втрат є «Освітній суп», який реалізується в онлайн форматі з метою підвищення рівня знань здобувачів освіти з математики та української мови. Проєкт безкоштовний і призначений для учасників 5–10 класів. Його організатором є освітня ініціатива «Навчай для України» за підтримки Світового банку. Ще однією ініціативою є «ЗНОВу», яка співпрацює з міжнародними організаціями та партнерами з метою забезпечення доступності якісної освіти для учнів. Організація надає безплатні освітні послуги та консультації для дітей, які постраждали внаслідок війни, зокрема, допомогу в організації занять з підготовки до Національного мультипредметного тестування та зовнішнього незалежного оцінювання (Наumenko, Golovko, 2022, с. 268–273).

Отже, на сучасному етапі розвитку української освіти існує низка організацій, які працюють задля подолання освітніх втрат, розробляючи та пропонуючи різні стратегії та кроки, що можуть сприяти зменшенню або подоланню наслідків війни. З урахуванням цих фахових напрацювань, а також з огляду на специфіку ситуації в галузі вітчизняної загальної середньої освіти (через повномасштабне вторгнення Росії), ми пропонуємо перелік основних потенційних механізмів подолання освітніх втрат та окреслюємо деякі переваги й недоліки кожного з них, а також надаємо коментарі, мета яких зосередити увагу на важливих компонентах/особливостях того чи того заходу. Окрім цього, визначимо роль організації у реалізації цих заходів (Таблиця 1).

Таблиця 1.

Перелік основних потенційних механізмів подолання освітніх втрат

Механізм	Зміст	Виклики	Організації, які надають допомогу для реалізації конкретного механізму	Переваги
Другорічність	Організація додаткового року навчання для всіх учнів або для учнів, які мають значні навчальні втрати	1. Висока вартість 2. Низька мотивація учнів 3. Високий ризик 4. Повторне вивчення раніше засвоєного матеріалу 5. Низька результативність	«Навчай для України» за підтримки Світового банку. Save the Children.	Загалом є малоефективним, однак в окремих випадках може сприяти покращенню успішності учнів
Навчання під час канікул	Додаткові заняття (курси) для учнів під час канікул, зокрема влітку, за державний кошт	1. Низька мотивація учнів 2. Додаткове фінансування зарплати вчителів 3. Необхідність розробки додаткових програм 4. Необхідність попередньої діагностики прогалин 5. Додаткове фінансування 6. Порівняно низька ефективність	«Навчай для України» за підтримки Світового банку, Save the Children, благодійний фонд «Схід СОС»	Покращення навчальної успішності учнів, однак за умов подолання проблем, а також за умов організації навчання у невеликих групах, насамперед – офлайн.

Механізм	Зміст	Виклики	Організації, які надають допомогу для реалізації конкретного механізму	Переваги
Репетиторство за державні кошти	Організація індивідуальних та/ або групових занять з учнями для надолуження прогалин	<ol style="list-style-type: none"> 1. Низька мотивація учнів 2. Організаційні труднощі. 3. Необхідність попередньої діагностики прогалин учнів 4. Значне фінансування 	«Навчай для України» за підтримки Світового банку, Save the Children, благодійний фонд «Схід СОС»	Позитивний вплив на компенсацію освітніх втрат; Можливість індивідуальної роботи з учнем/ученицею або роботи в невеликих групах.
Створення інтеграційних класів	Створення груп або класів для учнів, які потребують додаткового вивчення окремих предметів	<ol style="list-style-type: none"> 1. Низька мотивація учнів 2. Ризик створити групу для «аутсайдерів», виділивши їх серед інших 3. Відсутність «успішних учнів», які могли б стати прикладом для слабких 4. Необхідність попередньої діагностики, створення програми з надолуження 5. Необхідність встановлення критеріїв для вибору учнів для таких класів 	«Навчай для України» за підтримки Світового банку, Save the Children, благодійний фонд «Схід СОС»	Створення сприятливого дружнього клімату, що сприятиме надолуженню прогалин у знаннях учнів
Перегляд та адаптація освітніх програм	Перегляд освітніх програм із метою їх адаптації до потреб учнівства	<ol style="list-style-type: none"> 1. Необхідна якісна діагностика для виявлення тем, щодо яких є прогалини. 2. Труднощі, пов'язані з заохоченням / організацією роботи колективів, які є авторами цих програм 3. Адаптація навчальних планів і навчально-методичного забезпечення 4. Необхідність «жертвувати» певним контентом для вивчення ключових тем 	Міжнародний дитячий фонд ООН (UNICEF), Міжнародний комітет Червоного хреста, благодійний фонд «Схід СОС», благодійний фонд SavED, Європейський союз	Може бути результативним за умов кропіткої підготовки
Розробка додаткового контенту з ключових навчальних тем	Розроблення додаткового якісного освітнього контенту, акцентованого на темах, що потребують надолуження	<ol style="list-style-type: none"> 1. Низька мотивація учнів 2. Відсутність аналітики щодо дієвості контенту. 3. Негнучкість календарно-тематичного планування. 4. Необхідність додаткових фінансових витрат 	Міжнародний дитячий фонд ООН (UNICEF), Міжнародний комітет Червоного хреста, благодійний фонд «Схід СОС», благодійний фонд SavED, Європейський союз	Може допомогти заповнити прогалини учням, тим самим компенсувати освітні втрати

Методична підготовка вчителів до роботи з учнями, які мають навчальні втрати	Забезпечення курсів вчителів з питань ефективного подолання освітніх втрат	<ol style="list-style-type: none"> 1. Час на розроблення необхідного науково обґрунтованого контенту. 2. Потребує додаткових фінансових витрат 	Міжнародний дитячий фонд ООН (UNICEF), Міжнародний комітет Червоного хреста, благодійний фонд «Схід СОС», благодійний фонд SavED, Європейський союз, освітня організація «Навчай для України» за підтримки Світового банку, Save the Children.	Забезпечить педагогічну підтримку освітніх втрат за участі вчителів, які повинні розуміти способи поєднання навчального процесу з заходами з надолуження освітніх втрат
Посилення шкільної автономії та взаємодії її співпраці (колаборації) вчителів	Посилення шкільної автономії й утвердження колабораційних практик у педагогічних колективах	<ol style="list-style-type: none"> 1. Недостатність співпраці вчительства з різних освітніх галузей 2. Відсутність якісних даних щодо успішності учнів. 3. Інертність педагогів у використанні методик інтеграції / Інтегрованих курсів 	Міжнародний дитячий фонд ООН (UNICEF), Міжнародний комітет Червоного Хреста, благодійний фонд SavED, Європейський союз	Можливість більш ефективно та швидко адаптуватися під потреби учнів та, відповідно, швидше досягти бажаних результатів.

Варто зауважити, що жоден із перелічених заходів не є панацеєю у подоланні та компенсації освітніх втрат. Усі ці, а також інші потенційно доцільні кроки, на думку експертів, можуть мати позитивний вплив лише в комплексі, за продуманої їх організації та врахування ризиків.

Висновки. Компенсація освітніх втрат є важливою складовою забезпечення прав на отримання якісної освіти для всіх дітей в Україні. Аналіз діяльності міжнародних та громадських організацій засвідчив, що їх роль у компенсації освітніх втрат полягає у наданні допомоги учням та вчителям, що постраждали від війни, наданні необхідних навчальних матеріалів, забезпеченні психологічною допомогою та підтримкою, що дає змогу учням здобувати освіту за будь-яких умов. Отже, вони роблять особливо важливу роботу, але є певні проблеми, які необхідно вирішувати для забезпечення максимальної ефективності їх діяльності. Однією з найбільших проблем є недостатня фінансова підтримка з боку держави та міжнародних донорів. Це призводить до того, що організації не можуть забезпечити повноцінну підтримку учням, які цього потребують. Окрім того, потрібно розширювати спектр послуг, які надаються здобувачам, та посилити інформаційну підтримку. Усе це сприятиме більш ефективній компенсації наявних освітніх втрат.

Використані джерела

Благодійний фонд «Схід-СОС». <https://vostok-sos.org>

Благодійний Фонд SavED. <https://saved.foundation>

Бурда, М., Васильєва, Д. (2022). Особливості навчання математики в умовах воєнного стану (методичні рекомендації). *Математика в рідній школі*. 4–5, 6–15.

Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку, 2007–2011 рр.: науково-допоміжний бібліографічний покажчик. (2012). (Вип. 2). Національна академія педагогічних наук України, Державна науково-педагогічна бібліотека України ім. В. О. Сухомлинського, Інститут вищої освіти. Нілан-ЛТД.

Кремень, В. С. (2021). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. Інститут модернізації змісту освіти.

Локшина, О. та ін. (2022). *Освіта в реаліях війни: орієнтири міжнародної спільноти: оглядове видання*. НАПН України, Інститут педагогіки НАПН України.

- Міністерство освіти та науки України. <http://mon.gov.ua>
- Назаренко, Ю. (2022). *Освітні втрати: підходи до вимірювання та компенсації*.
- Освітні втрати школярів: вимірювання й компенсація на рівні громади й ЗЗСО*. Нова Українська школа, 25 Січня 2023.
- Освітні ініціатива ЗНОву. <https://www.facebook.com/ZNOvUkr/> 5. ГО Навчай для України: <https://teachforukraine.org/>
- Савченко, І. М., Ємець, В. В. (Ред.) (2022). *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, І-66 стратегії: збірник матеріалів IV Всеукраїнського відкритого науково-практичного онлайн-форуму*.
- Топузов, О., & Засєкіна, Т. (2023). *Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: реалії, досвід, перспективи. Методичний поради́ник науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового 2023–2024 навчального року: методичні рекомендації*. Педагогічна думка.
- Топузов, О., Головка, М., & Локшина, О. (2023). Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український Педагогічний журнал*, (1), 5–13.
- Шкарлет, С. М. (ред.) (2022). *Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проектна діяльність*: Науково-методичний збірник. Букрек.
- CECOS. (2023). *Education in Ukraine: Overview Report 2023*.
- International Committee of the Red Cross. <https://www.icrc.org/uk/>
- Naumenko, S., Holovko, S. (2022). Distance learning in Ukraine experience and challenges. *Educația de calitate în contextul provocărilor societale: materialele conferinței științifice cu participare internațională*.
- Save the Children. <https://www.savethechildren.org/>
- Topuzov, O., Bibik, N., Lokshyna, O., & Onoprienko, O. (2022). Organisation of primary education at war in Ukraine: results of a survey of primary education specialists. *Education: Modern Discourses*, 5, 7–18.
- UNICEF Ukraine. <https://www.unicef.org/ukraine/>

References

- Blahodiinyi fond «Skhid-SOS». <https://vostok-sos.org/> (in Ukrainian).
- Blahodiinyi Fond Saved. <https://saved.foundation> (in Ukrainian).
- Burda, M., Vasyliieva, D. (2022). Osoblyvosti navchannia matematyky v umovakh voiennoho stanu (metodychni rekomendatsii). *Matematyka v ridnii shkoli*. 4–5, 6–15. (in Ukrainian).
- Vyshcha osvita Ukrainy v umovakh transformatsii suspilstva: stan, problemy, tendentsii rozvytku, 2007–2011 rr.: nauково-dopomizhnyi bibliohrafichnyi pokazhchyk*. (2012). (Vyp. 2). Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Derzhavna nauково-pedahohichna biblioteka Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho, Instytut vyshchoi osvity. Nilan-LTD. (in Ukrainian).
- Kremen, V. S. (2021). *Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini*. Instytut modernizatsii zmistu osvity. (in Ukrainian).
- Lokshyna, O. ta in. (2022). *Osvita v realiakh viiny: oriientyry mizhnarodnoi spilnoty: ohliadove vydannia*. NAPN Ukrainy, Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy. (in Ukrainian).
- Ministerstvo osvity ta nauky Ukrainy. <http://mon.gov.ua/> (in Ukrainian).
- Nazarenko, Yu. (2022). *Osvitni vtraty: pidkhody do vymiriuvannia ta kompensatsii*. (in Ukrainian).
- Osvitni vtraty shkoliariv: vymiriuvannia y kompensatsiia na rivni hromady y ZZSO*. Nova Ukrainska shkola, 25 Sichnia 2023. (in Ukrainian).
- Osvitni iniatyva ZNOvu. <https://www.facebook.com/ZNOvUkr/> 5. HO Navchai dlia Ukrainy: <https://teachforukraine.org/> (in Ukrainian).
- Savchenko, I. M., Yemets, V. V. (Red.) (2022). *Innovatsiini transformatsii v suchasni osviti: vyklyky, realii, I-66 stratehii: zbirnyk materialiv IV Vseukrainskoho vidkrytoho nauково-praktychnoho onlain-forumu*. (in Ukrainian).
- Topuzov, O., & Zasiiekina, T. (2023). *Zahalna serednia osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu ta vidbudovy: realii, dosvid, perspektyvy. Metodychnyy poradi_nyk naukovtsiv Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy do pochatku novoho 2023–2024 navchalnoho roku: metodychni rekomendatsii*. Pedahohichna dumka. (in Ukrainian).

- Topuzov, O., Holovko, M., & Lokshyna, O. (2023). Osvitni vtraty v period voiennoho stanu: problemy diahnostyky ta kompensatsii. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, (1), 5–13. (in Ukrainian).
- Shkarlet, S. M. (Red.) (2022). *Osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu. Innovatsiina ta proektna diialnist: Naukovo-metodychnyi zbirnyk*. Bukrek. (in Ukrainian).
- CEDOS. (2023). *Education in Ukraine: Overview Report 2023*. (in English).
- International Committee of the Red Cross. <https://www.icrc.org/uk/> (in English).
- Naumenko, S., Holovko, S. (2022). Distance learning in Ukraine experience and challenges. *Educația de calitate în contextul provocărilor societale: materialele conferinței științifice cu participare internațională*. (in English).
- Save the Children. <https://www.savethechildren.org/> (in Ukrainian).
- Topuzov, O., Bibik, N., Lokshyna, O., & Onopriienko, O. (2022). Organisation of primary education at war in Ukraine: results of a survey of primary education specialists. *Education: Modern Discourses*, 5, 7–18. (in English).
- UNICEF Ukraine. <https://www.unicef.org/ukraine> (in Ukrainian).

Mykola Overchenko, Graduate Student of the Department of Management and Administration, Berdiansk State Pedagogical University, Educational Programs Manager of Charitable Organization «East-SOS», Ukraine.

Research interests: crisis education, organization of the educational process in war conditions, compensation for educational losses, management of educational institutions.

THE ROLE OF INTERNATIONAL AND PUBLIC ORGANIZATIONS IN OVERCOMING EDUCATIONAL LOSSES IN UKRAINE

Abstract. The article addresses the issue of compensating for educational losses resulting from war and the cessation of educational institutions' operations. The role of specialized public and international organizations in compensating for educational losses is also thoroughly investigated.

The main idea is that educational losses have a cumulative effect and depend on the duration of interruptions in schooling. The authors identify the main factors leading to educational losses in times of war, such as limited access to educational services due to security situations, infrastructure destruction, displacement of educational participants, and the lack of necessary technical means for distance learning.

An analysis of the problems arising during the implementation of the educational process in war-time conditions is conducted, including the decline in the academic achievements of learners in distance learning and disruptions in the control and assessment system by educators. The article notes that one of the key factors for successful online learning is not only access to high-speed internet and modern devices but also a sufficient level of digital literacy for both students and teachers.

Particular attention is paid to the involvement of international and public organizations, charitable foundations in overcoming and compensating for educational expenses.

The article summarizes approaches to compensating for educational losses in international educational practice, identifies the role of individual organizations in implementing these approaches, and justifies the expediency of using international experience considering the specific needs of Ukrainian educational participants. The necessity of developing methodology and tools for conducting diagnostic research, including for students abroad, to identify the level of educational losses and develop specific mechanisms for their compensation, is also expressed.

Special emphasis is placed on the importance of timely identification and compensation for educational losses through collaborative interaction of all educational process participants, cooperation between educational institutions, parents, and the community, as well as the involvement of international and public organizations in the process.

Keywords: educational losses, compensation for educational losses, education development in war-time, international and public organizations.



Тетяна Засекіна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна
Коло наукових інтересів: дидактика, теорія і методика навчання предметів / інтегрованих курсів природничої освітньої галузі, реформа загальної середньої освіти.

✉ zasekina@ukr.net

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9362-5840>

Ірина Трускавецька –

докторантка, доцент кафедри природничих дисциплін і методики навчання, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, Переяслав, Україна.

Коло наукових інтересів: актуальні аспекти готовності майбутніх учителів природничої освітньої галузі до професійної діяльності в закладах загальної середньої освіти; вивчення регіональної фауни безхребетних та хребетних тварин.

✉ irina-truskaveckaya@ukr.net

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6605-7948>



УДК: 378.147.41:51(07)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-74-80>

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ДО ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті проаналізовано важливість і необхідність використання експериментальних досліджень у процесі забезпечення освітнього процесу предметів/інтегрованих курсів природничої освітньої галузі.

Розглянуто актуальні тенденції, спрямовані на виявлення низьких результатів і мало зацікавлених учасників національного мультипредметного тестування із природничих предметів (біології, хімії, фізики). Ознайомлено із працями науковців, які розкривають різноманітні підходи до використання експерименту в освітньому процесі. Проаналізовано модельні навчальні програми для учнів базової школи. Наведено приклади експериментальних досліджень («Дим без вогню», «Визначення забарвлення води», «Вплив лікарських препаратів на ріст і розвиток рослин» тощо), які використовуються у процесі професійної підготовки майбутніх учителів за ОПП «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)» та «Середня освіта (Природничі науки)» Університету Григорія Сковороди в Переяславі. Доведено ефективність використання мето-

дів експериментального дослідження (спостереження, досліди, експерименти, моделювання тощо) з метою підвищення якості освіти в галузі природничих наук, розвитку критичного мислення, творчих навичок та практичних умінь здобувачів освіти. Розроблено рекомендації щодо вдосконалення освітніх програм професійної підготовки вчителів, спрямованих на забезпечення їхньої готовності до використання експериментальних методів у викладанні природничих предметів у закладах загальної середньої освіти. Запропоновано включити до освітніх програм природничої освітньої галузі такі навчальні дисципліни, як «Експериментальні дослідження природничої освітньої галузі», «Експериментальні підходи у навчанні природничих дисциплін», «Техніка шкільного експерименту природничих дисциплін», «Хімія харчових продуктів» тощо.

Ключові слова: експериментальні дослідження; природничі дисципліни; експериментально-дослідницькі уміння; учителі природничої освітньої галузі; професійна підготовка.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому середовищі, останнім часом прослідковується тенденція до низьких показників національного мультипредметного тестування із біології, хімії, фізики, а також невеликий відсоток учасників, які обирають природничі предмети для складання НМТ. Це становить виклики для закладів освіти. Однією із актуальних проблем є розрив між потребами в майбутньому та сучасними подіями на теренах України.

У контексті реалізації Концепції «Нова українська школа», важливим аспектом професійної підготовки вчителів природничої освітньої галузі є розвиток експериментально-дослідницьких умінь і навичок. Забезпечення освітнього процесу передбачає науково-дослідницьку діяльність здобувачів вищої освіти шляхом виконання дослідів, проведення спостережень, експериментів тощо. Майстерність педагога проявляється у здатності відтворити складний матеріал зрозумілим і, водночас, доступним і цікавим для учасників освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень. Питання професійної підготовки учителів до експериментальних досліджень природничої освітньої галузі вивчали в контексті природознавства Н. Корягіна, О. Топузов, В. Засименко та ін.; біології – Г. Ягєнська, А. Степанюк, Н. Грицай, Р. Романюк та ін.; хімії – Ю. Пахомов, О. Анічкіна, А. Грабовий, О. Ярошенко, Л. Величко та ін.; фізики – Т. Засєкіна, Д. Засєкін, А. Давиденко, О. Федчишин, С. Мохун та ін.

За визначенням Н. Корягіної, експеримент є одним із видів інноваційної діяльності професійної підготовки учителів, який передбачає знання і навички організації експериментальних досліджень із природознавства (Корягіна, 2015, с. 35). У галузі хімії, О. Анічкіна розглядає експеримент як науково організований метод, за допомогою якого здобувачі освіти вивчають хімічні явища та процеси. На її думку, метод експериментальних досліджень спрямований на формування наукового світогляду, розвиток практичних умінь і навичок, логічного мислення, а також активізує пізнавальну діяльність і викликає зацікавленість до вивчення предмета (Анічкіна, 2016, с. 14).

Важливою формою забезпечення освітнього процесу з фізики є постановка дослідів, спостережень, розв'язування експериментальних задач тощо. Залучення учнівства до систематичного виконання експериментальних задач сприяє розвитку в них таких навичок, як уміння спостерігати, користуватися вимірювальними приладами, проводити досліди тощо (Коробова, 2011, с. 39). Основні вимоги до системи шкільного фізичного експерименту в сучасних умовах викладання фізики висвітлено в науковій статті О. Федчишин. Авторка доводить ефективність застосування віртуального фізичного експерименту в умовах дистанційного навчання. Середовищем для моделювання електричних схем пропонує використати програмне забезпечення *Proteus від Labcenter Electronics*, РНЕТ-симуляцій тощо (Федчишин, 2023, с. 52). За її вченням, структура експериментального методу визначається двома підходами до його використання: «учні – експеримент – учитель», і «вчитель – експеримент – учні». Перший підхід визначається проведенням фронтальних лабораторних робіт, фізичних практикумів і виконанням експериментальних завдань, водночас інший – передбачає використання демонстраційного експерименту та проведення фронтальних дослідів (Федчишин, 2013, с. 153).

Метою статті є вивчення та аналіз актуальних аспектів професійної підготовки вчителів природничої освітньої галузі до експериментальних досліджень у закладах загальної середньої освіти.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано методи: *теоретичні* – аналіз наукових праць, модельних навчальних програм природничих дисциплін для учнів базової школи, систематизація і узагальнення; *емпіричні* – спостереження, порівняння.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виклики з питань професійної підготовки вчителів природничої освітньої галузі полягають у необхідності впровадження в освітній процес закладів вищої освіти сучасних технологій і методів навчання, які адаптовані до вимог сучасного освітнього середовища. Зокрема, вчителі повинні володіти не лише теоретичними знаннями, але й навичками використання методів експериментального дослідження, інтерактивних технологій, віртуальних лабораторій тощо. Проаналізувавши низку навчально-методичних і наукових праць, стверджуємо, що експеримент у галузі природничої освіти – це систематично організоване дослідження або спостереження, яке проводиться із метою отримання нових знань, підтвердження гіпотези або визначення закономірностей природного середовища.

Згідно з вимогами Державного стандарту базової середньої освіти учні й учениці самостійно або з допомогою вчителя чи інших осіб мають навчитись вибирати пізнавальну ситуацію, яку можна розв'язати дослідницьким способом, аргументувати свій вибір, визначати мету і завдання дослідження, формулювати гіпотезу дослідження, визначати етапи дослідження відповідно до умов його виконання, планувати дослідження, моделювати об'єкти і явища, спостерігати, виконувати дослідження самостійно і/або в групі, фіксувати одержані результати у самостійно визначений спосіб, аналізувати результати дослідження за наданими або самостійно визначеними критеріями, оцінювати правильність сформульованої гіпотези, формулювати висновки, презентувати результати дослідження у самостійно обраний спосіб, аналізувати план дослідження і його результати, виявляти емоційно-ціннісне ставлення до природи та її дослідження (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020).

Актуальність використання експериментальних досліджень у забезпеченні освітнього процесу професійної підготовки учителів природничої освітньої галузі, вбачається нами у проведенні аналізу модельних навчальних програм із природничих предметів/інтегрованих курсів для учнів закладів загальної середньої освіти, які рекомендовані МОН України (<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-povoyi-ukrayinskoji-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetarno-z-2022-roku>). Для 5–6 класів (адаптаційний цикл навчання) розроблено вісім модельних навчальних програм: чотири з предмету «Пізнаємо природу», одна з предмету «Довкілля», одна з предмету «Природничі науки» та дві з предмету «Географія».

Незалежно від того, як автори подали у змісті модельних навчальних програм опис «видів навчальної діяльності», усі вони містять експериментально-практичну частину змісту природознавчих курсів адаптаційного циклу базової природничої освіти. Варто відзначити, що у порівнянні із навчальними програмами пропедевтичного курсу «Природознавство», який викладався до реформи нової української школи, нові програми містять значно більшу і різноманітнішу експериментально-практичну частину. Це своєю чергою потребує оновлення матеріально-технічного та методичного забезпечення для її реалізації у закладах загальної середньої освіти, разом з оновленням змісту професійної підготовки майбутніх учителів природничих предметів.

Аналіз модельних навчальних програм предметного циклу навчання (7–9 класи) з біології, фізики та хімії для учнів закладів загальної середньої освіти вказує на необхідність використання експериментальних досліджень у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, які вміють реалістично відображати живі системи, біологічні та фізичні явища, хімічні процеси тощо.

Демонстраційний експеримент у процесі навчання хімії виявляє перевагу над лабораторними дослідженнями та практичними роботами. Наприклад, експеримент із добуванням амонію хлориду («Дим без вогню»), запропонований у програмі з хімії, може бути виконаний у 7 класі при вивченні теми «Вступ» та в 10 класі «Неметалічні елементи та їхні сполуки» (Анічкіна, 2016, с. 65).

Цей експеримент використовується здобувачами вищої освіти спеціальностей 014.05 «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)» та 014.15 «Середня освіта (Природничі науки)» Університету Григорія Сковороди в Переяславі на заняттях із освітнього курсу «Хімія загальна, неорганічна та фізикоїдна». У ході експерименту, майбутні фахівці здобувають уміння використовувати діяльнісний підхід, набувають досвіду роботи з хімічними речовинами, розвивають практичні навички та інтелектуальні здібності до вивчення хімії, як основної складової природничих наук.

Пропоновані досліді, описані в працях А. Грабового та Ю. Пахомова, визначаються своєю актуальністю та ефективністю у контексті організації занять із хімії. Автори у своєму дослідженні пропонують розробки хімічних експериментів ужиткового характеру, а саме: «Визначення запаху води органолептичним способом», «Визначення забарвлення води», «Визначення кислотності фруктів», «Виявлення етанолу в кефірі, молочній сироватці» тощо (Грабовий, 2014, с. 11); «Вирощування кристалів», «Виділення крохмалю із картоплі», «Виявлення крохмалю у харчових продуктах і овочах», «Очищення забрудненої води», «Виявлення жиру в різних плодах» тощо (Пахомов, 2023, с. 23). Зазначені експерименти спрямовані на практичні аспекти хімічних явищ і процесів, що дозволяє здобувачам вищої освіти опанувати не лише теорію, але й набути навичок розв'язання практичних завдань та застосування їх у реальному житті. Важливим аспектом є ужитковий характер експериментів, які орієнтовані на повсякденне життя. Такий підхід сприяє полегшенню розуміння складних хімічних концепцій і надає заняттям характеру наукової цінності, що підвищує пізнавальну активність учнів.

Наведемо приклади експериментів, які дозволяють учасникам освітнього процесу природничої галузі глибше зануритися у навколишній світ. Так, на одному з уроків біології пропонується дослідити вплив лікарських препаратів на ріст і розвиток рослин. Для проведення досліді необхідні лікарські засоби: *мінерального походження* (активоване вугілля, кальцію глюконат); *природнього походження* (екстракт валеріани); *синтетичного походження* (цитрамон, анальгін, ацетил саліцилову кислоту). Кожен засіб потрібно розчинити в 250 мл води, далі на ватні диски в ці розчини «висаджуємо» насіння пшениці. За результатами спостереження зробити висновки. У ході експериментального дослідження доведено, що:

1) найшвидше проросла пшениця у розчині з лікарськими засобами синтетичного походження, але на 5 день загинула;

2) у розчині з лікарськими засобами мінерального походження (активоване вугілля), дуже швидко з'являються корінці та розвивається добре коренева система рослин;

3) у розчині з лікарськими засобами природнього походження, пагони та листки набагато більші та зеленіші, ніж в інших розчинах.

При вивченні теми «Невидимий світ живої природи» пропонується із учнями 6 класу провести спостереження за розвитком міцелію цвілевого гриба роду *Мукор*. Для цього беремо 3 чашки Петрі, в одну ставимо скибочку хліба та змочуємо водою; в другу розміщуємо цибулину розрізану навпіл; у третю – скибочку хліба та «щіпку» кухонної солі. У результаті дослідження виявлено, що міцелій цвілевого гриба роду *Мукор* у чашці № 1 розвивається дуже добре та швидко; у чашці № 2 – розвивається дуже повільно; в чашці № 3 – не розвивається зовсім. Робимо висновки, що в хлібниці, де зберігають хліб, треба насипати щіпку сухої кухонної солі, яка буде перешкоджати утворенню цвілі на хлібобулочних виробках.

Запропоновані приклади дослідів, спрямовані на розвиток дослідницьких навичок та аналітичних умінь здобувачів освіти, інтегруючи знання із природничих дисциплін і реалізовані на заняттях із курсу «Stem-технології у навчанні біології» за ОПП «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Підготовка майбутніх учителів до експериментальних досліджень на уроках предметів / інтегрованих курсів природничої освітньої галузі спрямована на навчання студентів таким чином, щоб їх майбутні учні отримували не готові, не зрозумілі для них факти та явища природи, а з допомогою учителя могли б експериментувати, досліджувати та вивчати світ природи самостійно (Корягіна, 2015, с. 31). Зокрема, важливо виокремити основні аспекти професійної діяльності

учителя природничої освітньої галузі з використанням елементів експериментальних методів: здатність дотримуватися правил техніки безпеки на лабораторних заняттях із природничих предметів; стимулювати учасників освітнього процесу до дослідницької діяльності впродовж усієї освітньої траєкторії; забезпечити організацію виконання експериментів, дослідів, спостережень тощо; розпізнавати об'єкти, організмів і речовин, фіксувати результати експериментальної роботи та володіти методикою проведення.

В умовах карантинних обмежень та воєнного стану актуалізовано проблему організації експериментальних досліджень для дистанційної форми навчання. Актуалізується проблема розроблення і використання якісних віртуальних лабораторій, відеоінструкцій, інтерактивних експериментальних завдань, симуляцій дослідів. А також методки проведення домашніх дослідів і спостережень із використання саморобного обладнання.

З цією метою пропонується запровадити в ОПП «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)», «Середня освіта (Природничі науки)», «Середня освіта (Хімія)», «Середня освіта (Фізика)» такі освітні компоненти, як: «Експериментальні дослідження природничої освітньої галузі», «Експериментальні підходи в навчанні природничих дисциплін», «Техніка шкільного експерименту природничих дисциплін», «Хімія харчових продуктів» тощо.

Висновки дослідження. Розвиток експериментальних умінь і навичок є однією із ключових педагогічних умов готовності вчителів природничої освітньої галузі до професійної діяльності в закладах загальної середньої освіти. У процесі професійної підготовки учителів за ОПП «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) та «Середня освіта (Природничі науки)» Університету Григорія Сковороди в Переяславі експериментальні дослідження використовуються при викладанні освітніх компонентів «Методика навчання біологічних дисциплін», «Дослідницька діяльність школярів із біології», «STEM-технології у викладанні біології», «Зоологія», «Ботаніка», «Методика навчання хімії», «Хімія загальна, неорганічна та фізикоїдна» тощо. Доведено, що залучення здобувачів освіти до експериментальної роботи не лише знайомить їх із експериментальним характером природничих дисциплін, а й сприяє розвитку креативного мислення, пізнавальної активності, розв'язування експериментальних задач та формування практичних організаційних, комунікативних умінь і дослідницьких навичок.

Перспективи розвитку спрямовані на оновлення та вдосконалення освітніх програм професійної підготовки вчителів природничої освітньої галузі. Це передбачає використання сучасних педагогічних підходів, інноваційних методик навчання необхідних для проведення експериментальних досліджень. Важливим етапом у цьому контексті є впровадження нових навчальних дисциплін та удосконалення механізмів взаємодії із закладами загальної середньої освіти.

Використані джерела

- Анічкіна, О. В. (2016). *Формування вмінь проведення хімічного експерименту в школі майбутніми вчителями природничих дисциплін*. [Дис. канд. пед. наук, Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка].
- Величко, Л. П. (2006) *Теорія і практика навчання органічної хімії у загальноосвітніх навчальних закладах*: монографія. Генеза.
- Грабовий, А. (2014). Хімічний експеримент ужиткового характеру на позаурочних заняттях із хімії. *Біологія і хімія в рідній школі*, 3, 10–16.
- Грицай, Н. Б. (2008). Активізація пізнавальної діяльності учнів основної школи у позакласній роботі з біології. [Дис. канд. пед. наук, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова].
- Державний стандарт базової середньої освіти* (2020). Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886
- Засекіна, Т. М. (2020). Особливості шкільного курсу фізики в контексті реформи нової української школи. *Фізика та астрономія в рідній школі*, 2 (149), 2–6.
- Засекіна, Т. М. (2023). Експериментально-практична частина інтегрованих природознавчих курсів для 5–6 класів. *Матеріали конференції «Проблеми реалізації дидактичних функцій навчального фізичного*

експерименту в умовах інтеграції шкільної природничої освіти» (26–27 квітня 2023р.). https://famv.udpu.edu.ua/images/storinki/nauka/konferencii/2023/Zasekina_T.pdf.

- Засименко, В. М. (2000). *Основи теорії планування експерименту: навчальний посібник*. Львівська політехніка.
- Коробова, І. В. (2011). Формування експериментальних умінь і навичок учнів у навчанні фізики. *Збірник матеріалів Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Актуальні питання методики навчання природничо-математичних дисциплін»*, 10, 38–40.
- Корягіна, Н. В. (2015). *Підготовка майбутніх учителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства*. [Дис. канд. пед. наук, Полтавський нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка].
- Пахомов, Ю. Д., Буждиган, Х. В., Луцишин, В. М. (2023). Роль домашнього експерименту та його особливості в умовах змішаного та дистанційного навчання. *Тенденції і проблеми розвитку сучасної хімічної освіти: збірник наукових праць III Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Івано-Франківськ, 18–23.
- Федчишин, О. М. (2013). *Особливості реалізації експериментального методу навчання в класах гуманітарного спрямування*. [Дис. канд. пед. наук, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова].
- Федчишин, О., Мохун, С., Чопик, П. (2023). Віртуальний фізичний експеримент як засіб удосконалення фахових компетентностей здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання. *Фізико-математична освіта*, 38 (2), 50–55.
- Ягєнська, Г. В., Степанюк, А. В. (2021). *Формування дослідницьких умінь школярів у галузі природничих наук (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)*: монографія.
- Ярошенко, О. Г. (2004). Методична підготовка майбутніх учителів: реальний стан і шляхи до вдосконалення. *Вища освіта України*, 1, 69–73.

References

- Anichkina, O. V. (2016). *Formuvannia vmin provedennia khimichnoho eksperymentu v shkoli maibutnimo vchyteliamy pryrodnychkh dystsyplin*. [Dys. kand. ped. nauk, Zhytomyrskyi derzh. un-t im. I. Franka]. (in Ukrainian).
- Velychko, L. P. (2006) *Teoriia i praktyka navchannia orhanichnoi khimii u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: monohrafiia*. Heneza. (in Ukrainian).
- Hrabovyi, A. (2014). Khimichni eksperyment uzhytkovoho kharakteru na pozauronnykh zaniattiakh iz khimii. *Biolohiia i khimiia v ridnii shkoli*, 3, 10–16. (in Ukrainian).
- Hrytsai, N. B. (2008). *Aktyvizatsiia piznavalnoi diialnosti uchniv osnovnoi shkoly u pozaklasnii roboti z bioloгии*. [Dys. kand. ped. nauk, Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova]. (in Ukrainian).
- Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity* (2020). Postanova KMU № 898 vid 30.09.2020 roku. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886 (in Ukrainian).
- Zasiekina, T. M. (2020). Osoblyvosti shkilnoho kursu fizyky v konteksti reformy novoi ukrainskoi shkoly. *Fizyka ta astronomiia v ridnii shkoli*, 2 (149), 2–6.
- Zasiekina, T. M. (2023). Eksperymentalno-praktychna chastyna intehrovanykh pryrodoznavchyykh kursiv dlia 5–6 klasiv. *Materialy konferentsii «Problemy realizatsii dydaktychnyykh funktsii navchalnoho fizychnoho eksperymentu v umovakh intehratsii shkilnoi pryrodnychoi osvity»* (26–27 kvitnia 2023 r.). https://famv.udpu.edu.ua/images/storinki/nauka/konferencii/2023/Zasekina_T.pdf. (in Ukrainian).
- Zasymenko, V. M. (2000). *Osnovy teorii planuvannia eksperymentu: navchalnyi posibnyk*. Lvivska politekhnika. (in Ukrainian).
- Korobova, I. V. (2011). Formuvannia eksperymentalnykh umin i navychok uchniv u navchanni fizyky. *Zbirnyk materialiv Vseukrainskoi studentskoi naukovopraktychnoi konferentsii «Aktualni pytannia metodyky navchannia pryrodnycho-matematychnyykh dystsyplin»*, 10, 38–40. (in Ukrainian).
- Koriahina, N. V. (2015). *Pidhotovka maibutnykh uchyteliv do eksperymentalnykh doslidzen z haluzi pryrodoznavstva*. [Dys. kand. ped. nauk, Poltavskyi nats. ped. un-t im. V. H. Korolenka]. (in Ukrainian).
- Pakhomov, Yu. D., Buzhdyhan, Kh. V., Lutsyshyn, V. M. (2023). Rol domashnoho eksperymentu ta yoho osoblyvosti v umovakh zmishanoho ta dystantsiinoho navchannia. *Tendentsii i problemy rozvytku suchasnoi khimichnoi osvity: zbirnyk naukovyykh prats III Vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii*. Ivano-Frankivck, 18–23. (in Ukrainian).

- Fedchyshyn, O. M. (2013). *Osoblyvosti realizatsii eksperymentalnoho metodu navchannia v klasakh humanitarnoho spriamuvannia*. [Dys. kand. ped. nauk, Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova]. (in Ukrainian).
- Fedchyshyn, O., Mokhun, S., Chopyk, P. (2023). Virtualnyi fizychnyi eksperyment yak zasib udoskonalennia fakhovykh kompetentnosti zdobuvachiv osvity v umovakh dystantsiinoho navchannia. *Fizyko-matematychna osvita*, 38 (2), 50–55. (in Ukrainian).
- Yahenska, H.V., Stepaniuk, A.V. (2021). *Formuvannia doslidnytskykh umin shkolariv u haluzi pryrodnychkykh nauk (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia): monohrafiia*. (in Ukrainian).
- Yaroshenko, O. H. (2004). *Metodychna pidhotovka maibutnikh uchyteliv: realnyi stan i shliakhy do vdoskonalennia. Vyscha osvita Ukrainy*, 1, 69–73. (in Ukrainian).

Tetiana Zasiiekina, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow, Deputy Director for Research and Experimental Work of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: didactics, theory and methods of teaching subjects / integrated courses in the field of natural sciences, reform of general secondary education.

Iryna Truskavetska, PhD student, Associate Professor of the Department of Natural Sciences and Teaching Methods of Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, Ukraine

Research interests: current aspects of future teachers of natural science education readiness for professional activity in secondary education institutions; studying the regional fauna of invertebrates and vertebrates.

PROFESSIONAL TRAINING OF NATURAL SCIENCES TEACHERS FOR EXPERIMENTAL RESEARCH IN SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article explores the importance and necessity of using experimental research in the process of ensuring the educational process in the field of natural sciences education. Current trends aimed at identifying low results and disinterested participants in the national multi-subject testing in natural science disciplines (biology, chemistry, physics) are considered. A number of researchers who reveal various approaches to the use of experiments in the educational process are highlighted. Examples of experimental research («Smoke without Fire», «Determination of Water Color», «Influence of Medicinal Preparations on the Growth and Development of Plants».) used in the professional training of future teachers under the educational programs «Secondary Education (Biology and Human Health)» and «Secondary Education (Natural Sciences)» at Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav are provided. The effectiveness of using experimental research methods (observation, experiments, modeling, etc.) to improve the quality of education in the field of natural sciences, develop critical thinking, creative skills, and practical abilities of education seekers is proven. Recommendations for improving educational programs for the professional training of teachers aimed at ensuring their readiness to use experimental methods in teaching natural science subjects in secondary education institutions are developed. It is proposed to include such disciplines as «Experimental Research in Natural Sciences Education», «Experimental Approaches in Teaching Natural Sciences Disciplines», «Techniques of School Experimentation in Natural Sciences Disciplines», «Chemistry of Food Products» etc. in the educational programs of the natural sciences education field.

Keywords: experimental research, natural science disciplines, experimental research skills, teachers of natural sciences education field, professional training.



Тамара Пушкарьова – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, начальник відділу проектного управління Інституту модернізації змісту освіти МОН України, Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: креативна освіта, теоретичні засади інсайт-навчання, інноваційні технології педагогічної діяльності.

✉ pushkaryovat@gmail.com

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

Марія Коваль-Мазюта –

аспірантка Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: освітній простір об'єднаних територіальних громад сільської місцевості.

✉ kovalma.maria@gmail.com

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



УДК 332.14:371.1

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-81-87>

ФОРМУВАННЯ ВІДКРИТОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

Анотація. Розпочата в Україні децентралізація освітньої системи завбачує передачу значної низки повноважень з організації й забезпечення життєдіяльності громад від центральних владних інститутів до органів місцевого самоврядування, у тому числі до новоутворених управлінських структур об'єднаних територіальних громад у сільській місцевості за перспективи надання більш доступних та якісних послуг у освітньому просторі адміністративно-територіальних утворень.

Водночас, поряд з розширенням владних спроможностей, місцеві громади через управлінські структури територіальних органів самоврядування здобули чималу низку додаткових, не типових для них раніше, обов'язків, пов'язаних не лише із забезпеченням освітнього процесу на території об'єднаної громади, а й з вирішенням проблем жителів сільської місцевості у сферах охорони здоров'я, комунального обслуговування, соціального захисту, працевлаштування, спорту, культури тощо (Пушкарьова, Коваль-Мазюта, 2023, с. 67). Обумовлені функції конче потребують специфічних знань і навичок, а отже завбачують усестороннє й помірковане обговорення механізмів організаційно-управлінського супроводу процесів децентралізації та

забезпечення актуальних перетворень у важливих сферах життєдіяльності громад сучасними науковими порадами й практичними рекомендаціями на основі досвіду світового товариства.

Ключові слова: об'єднана територіальна громада, управління освітою в сільській місцевості, відкритий освітній простір.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Злободенні питання децентралізації системи освіти активно обговорюються в політичному, науковому й освітньому середовищах у контексті актуальності та прогресивності здійснюваного явища. Водночас модернізація відносин у структурі освіти, як і у будь-якому іншому складному конструкті, пов'язана із низкою ризиків системного характеру, що в той або ж інший спосіб впливають на якісну результативність запроваджуваних реформаторських нововведень. Тому освітньо-управлінські інновації, з метою уникнення неупорядкованої та хаотичності під час здійснення реформ, мають передбачати науково-методологічний супровід і методичне забезпечення організаційно-педагогічних трансформацій у владних установах територіальних громад та в окремих закладах сільської освіти.

Аналізуючи процес реорганізації управлінсько-організаційної архітектури національної системи освіти необхідно сфокусувати увагу суспільства на тому, що запропоновані владними інститутами нововведення є об'єктивно новітніми і зовсім незвіданими функціями для об'єднаних територіальних громад сільської місцевості. Відтак управлінці і освітяни, що працюють у таких громадах, мають бути психологічно умотивовані та фахово підготовлені до впровадження реформаторських ідей, за допомогою яких освітній простір сільської громади має стати якісним, цікавим, доступним та відкритим.

Спіраючись на позначене вище є цілком логічним зауважити, що питання нарощення якісно-кількісних спроможностей освітнього простору в об'єднаних територіальних громадах сільської місцевості набувають провідного наукового та практичного значення, оскільки слугують базовою основою для становлення зростаючого покоління територіальних громад, а отже забезпечують майбутній розвиток національного господарства вільної України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Розгляд наукових праць дозволяє зробити висновок стосовно того, що проблему реструктуризації освітньої системи в територіальних громадах сільської місцевості досліджували Н. Алєндарь, Л. Гунько, Г. Єльнікова, Н. Клокар, Г. Коберник, І. Коваленко, В. Мелешко, М. Набока, Г. Науменко, З. Онишків, С. Оксамитна, Л. Прокопів, О. Савченко, П. Хобзей, У. Щербей, Н. Шиян та інші науковці, які у своїх роботах акцентували увагу на тому, що кожен житель села чи селища має законне право на всебічну, глибоку та доступну освіту в навчальному просторі територіальних громад. Проблеми розвитку освітнього простору в сільській місцевості вивчали М. Гур'янова, І. Застрожнікова, Н. Касярум, Т. Кристопчук, І. Лопушинський, І. Осадчий, Л. Пуховська, В. Сидоренко, Н. Тарасенко, Т. Ткач, А. Цимбалару, М. Чикалова, Л. Юрчук, С. Яременко, А. Яцишин і багато інших учених-педагогів, що вирішували питання розвитку сільської освітньої мережі, визначальної місії закладів освіти в духовному та культурному житті мешканців громади, наявних особливостей виховання й навчання сільських учнів тощо.

Підоснову відкритості освітнього простору в контексті різних тематичних напрямів обговорювали: В. Биков, Т. Вдовичин, М. Лещенко, (відкрита освіта); О. Бруй, Л. Влащенко, О. Нікітенко, Ю. Носенко, М. Шишкіна (відкрита наука); М. Ковтун, Л. Олексюк, А. Тарасюк, Т. Ярошенко (відкриті дані); Л. Гаврілова, І. Ахновська, Н. Кунанець, О. Овчарук, Л. Ляхощька, Т. Пушкарьова (відкритий доступ до освіти); Н. Воронова, К. Врадій, І. Стрілок (відкриті освітні ресурси); Я. Кодлюк, О. Локшина, В. Магорита, О. Жосан (відкритий підручник), а також інші українські дослідники. Проте видаються недостатньо розробленими питання конструювання, утворення та осучаснення освітнього простору громад сільської місцевості у контексті встановлення проблемних вузлів і знаходження ефективних інструментів щодо їх розв'язання.

Мета дослідження полягає у вивченні питань децентралізації управління освітою в об'єднаних територіальних громадах сільської місцевості в контексті формування якісного, дієвого та відкритого освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Надання масових і якісних сервісів у сфері освітньої діяльності – одне із найбільш соціально-вагомих завдань у розв'язанні гуманітарних питань органами місцевого самоврядування. Надміру актуальною означена проблема виявляється для територіальних громад сільської місцевості, оскільки, по-перше, вони не мають необхідного досвіду в управлінні освітньою мережею та, по-друге, їх матеріально-технічна й інформаційно-педагогічна бази не дозволяють створити повноцінно відкритий освітній простір.

У дещо традиційному сприйнятті А. Цимбалару визначає освітній простір як мережу соціальних об'єктів (закладів освіти), задіяних у розвитку окремого біологічного суб'єкта як індивідуума, що навчається. Подане тлумачення надає можливість усвідомлювати освітній простір з точки зору певного утворення, що створюється та функціонує протягом визначеного часу на відповідній території, як окрема частка або підсистема в межах цілісної системи, що детермінує його просторову динамічність та відкритість (Цимбалару, 2020, с. 11)

Між тим О. Марченко вважає, що на функціонування освітнього простору впливають як об'єктивні, так само і суб'єктивні чинники, а сам освітній простір функціонує у двох взаємопов'язаних площинах: об'єктивній та суб'єктивній. За таким об'єктивний контент освітнього простору виступає в абсолютному вимірі накопичених людством знань, тоді як його суб'єктивна сутність проявляється в уявленнях про предметний світ з боку конкретного суб'єкта освітнього процесу із урахуванням обмеженості його пізнань (Марченко, 2012, с. 30).

За визначенням Н. Касярум освітній простір є характеристикою сучасного розвитку освітньої системи, оскільки він задає не тільки-но еволюційний вектор руху системної організації, а й завбачає інші атрибутивні властивості на кшталт дозвільного вибору особистістю важливих для неї знань або навичок, існування варіативних засобів навчання для досягнення кінцевої мети освітнього процесу, можливості заміни педагогічних методик тощо (Касярум, 2008, с. 1–2). За таким виходить, що освітній простір – це є, з одного боку, вільна просторинь, у обширі якої відсутні штучні обмеження чи утруднення, які перешкоджають особистості відкрито й повноцінно розвиватися в напрямі обраного освітнього шляху, а от, з іншого боку, це комплекс матеріальних (будівлі, споруди, знаряддя, механізми) і нематеріальних (постанови, стандарти, методики, новації, технології) ресурсів, що утворюють інфраструктуру освітньої галузі. Отже, освітній простір, у якому взаємодіють матеріальні та нематеріальні об'єкти, може бути осмисленим як та субстанція, що організовує та забезпечує піднесення окремих суб'єктів громади у відповідності із принципом відкритості такого простору.

Здійснення аналізу наукових праць дозволяє сформулювати висновок про те, що фразеологізм «відкритий освітній простір» слід позначувати як важливу, цілісну та невід'ємну складову територіально-управлінської системи місцевого самоврядування, яка характеризується еластичністю й швидкістю реагування на зміни в соціально-економічному житті регіону та мінливість потреб мешканців громади в освітніх послугах. За таким дефініцію лексеми «відкритість» станемо розуміти у контексті властивості ресурсів, послуг чи відносин ставати в певних обставинах цілковито доступними та зрозумілими (Білодід, 1970, с. 597).

Водночас термін «принцип» згідно до словникового ресурсу визначається як ключова ознака / провідна характеристика, що покладена в основу слушного функціонування якогось об'єкта чи то якоїсь системної організації, а так само її окремих частин або складових компонент (Скопненко, Цимбалюк, 2006, с. 561), та якої додержуються за умов створення / здійснення чого-небудь у відповідній галузі суспільних відносин (Білодід, 1976, с. 693).

Опираючись на подане раніше можна визнати, що в загальному розумінні словотвір «принцип відкритості» слід визначати як ключову ознаку чи провідну характеристику відповідної системної організації або її окремих складників, які забезпечують доступність та прилюдність системних ресурсів, продуктів чи-то послуг для усіх зацікавлених (Пушкарьова, Коваль-

Мазюта, 2023, с. 69). Отже, принцип відкритості є інформаційно-комунікативним засобом у процесі набуття заінтересованим споживачем необхідних ресурсів (матеріальних носіїв чи інформаційних відомостей) у наявному системному просторі. У такий спосіб системний, відповідним чином організований, простір варто визнати відкритим простором чи-то відкритою системною організацією.

Усвідомлення освітнього простору, за слушної думки О. Марченко, стає в наш час більш доступнішим за результатами інформатизації та комп'ютеризації новочасного суспільства. Отже, відкритість освітніх систем відбувається через і за сприяння інформаційних мереж, активного партнерства учнів та студентів із їх однолітками в інших країнах світу, інноваційного досвіду провідних учених і викладачів, бібліотечних репозитаріїв тощо (Марченко, 2012, с. 30).

Як приклад світового досвіду в питанні залучення електронного ресурсу в організацію навчального процесу, О. Локшина розглядає практику застосування відкритих підручників. Відкритий підручник у цьому контексті треба розглядати як сучасний підручник, що отримав ліцензію відкритих авторських прав і наразі знаходиться у вільному on-line доступі щодо його використання надавачами або набувачами освітніх послуг. Ліцензією, що може бути прийнятою в означених ситуаціях, є ліцензія агенції «Creative Commons License», яка повністю гарантує зберігання авторського права, надаючи дозвіл на безкоштовне використання та копіювання навчальних текстів (Локшина, 2019, с. 74).

Інформаційна доступність соціальних відкритих систем дає можливість укласти довірчі та прилюдні відносини між суб'єктами на основі принципу відкритості. Водночас вільний режим доступу до інформаційно-ресурсної бази уможливорює не лише підняття загальнокультурного рівня мешканців територіальних громад, а й пробудження у них інтересу до неперервної освіти через застосування сучасних цифрових технологій або глобальної інтернет-мережі. Згідно із цим відкритість суспільних відносин веде до формування відкритого суспільства, тобто такої динамічної й творчої системної організації, суб'єкти якої чутливі до змін чи викликів, сповнені духом індивідуальної ініціативи, раціоналізму, критики, а так само й прагматичної самокритики та рефлексії.

Формування відкритого освітнього простору в об'єднаних територіальних громадах сільської місцевості є доволі актуальним явищем у розбудові освітніх відносин, пов'язаних із поліпшенням матеріально-інформаційного потенціалу в мережі освітніх закладів громади і підвищенням культурного, інтелектуального та знанневого статусу жителів сільської місцевості (рис. 1). При цьому відкрита освіта є прилюдною для усіх заінтересованих у покращенні особистого статусу жителів громади, які мають бажання навчатися протягом усього життя з метою більш глибокого пізнання себе і свого місця в природному середовищі.

Наведена модель відкритого освітнього простору територіальної громади (рис. 1) не тільки-но організовує й активізує просвітницьку діяльність на певній території сільської місцевості, а послуговується ефективним важелем у процесі формування прихильності, вшанування та довіри з боку місцевого населення до діяльності закладів освіти, а так само намагання жителів громади взяти активну участь у розвитку інформаційної складової освітньої мережі. Отже, відкритість, як ключова засада взаємовідносин закладів освіти і жителів громади, є основою для побудови обізнаного суспільно-територіального осередку й дієвої співпраці освітян і сільських мешканців у справі розквіту села.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи надані вище судження є актуальним визначити, що сучасний стан освітніх комунікацій позначений активним розвоєм відкритості не тільки щодо забезпечення конкретного навчального процесу, а й широким розголосом передових методик, рекомендацій і технологій, які стали досяжними на відкритому інформаційному полі. Окреслений етап розвитку системи міжнародної освіти підтверджує думку стосовно того, що будь-хто, ані міський, ані сільський житель, не має бути позбавленим користування якісними навчальними продуктами.

У цьому контексті варто відзначити, що освітня модель, за якої наука була відсторонена від реалій буття, а педагоги, особливо учителі сільської місцевості, практично не мали масштаб-

ного доступу до світового інформаційного ресурсу, поступово відходить у минуле. Водночас цілковито реалістичною виглядає ідея формування відкритого простору територіальних громад сільської місцевості за поєднаної взаємодії державних інститутів у сфері управління освітою, наукових і навчальних освітніх закладів, органів місцевого самоврядування в об'єднаних громадах і безпосередніх жителів сільських районів. У такий спосіб виконувати настанови децентралізації освіти – це є колективна справа і шукати відповіді на важливі питання розбудови відкритого освітнього простору сільських територій мають і повинні разом як управлінці, так і освітяни.

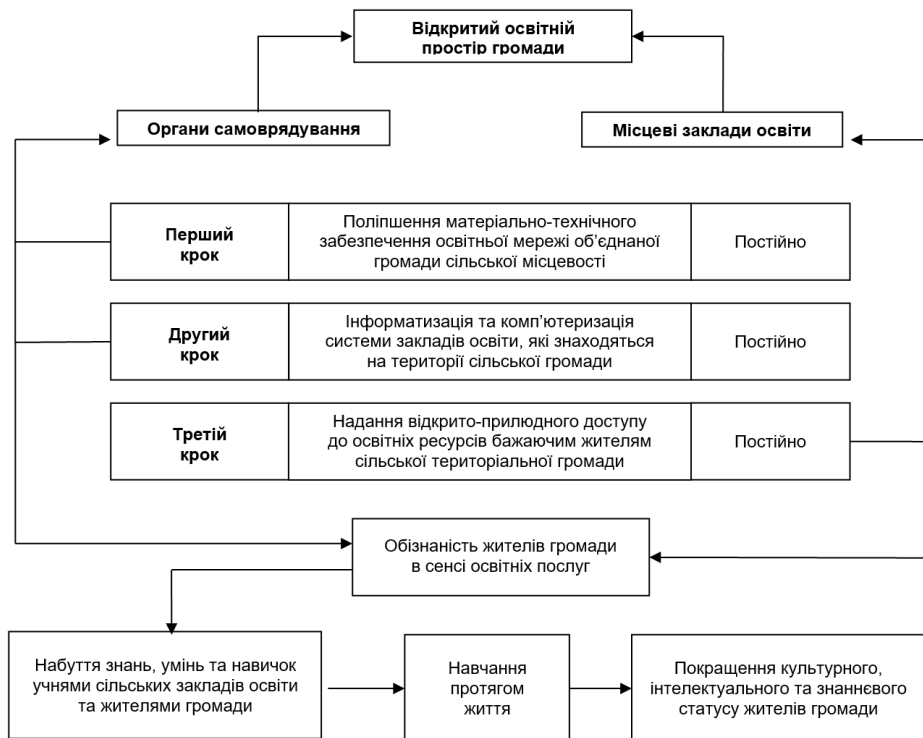


Рис. 1. Модель відкритого освітнього простору об'єднаної територіальної громади сільської місцевості

Джерело: Складено на основі матеріалів наукових джерел

Використані джерела

- Білодід, І.К. (Ред.). (1970). *Словник української мови*: в 11 т. Т. 1: А–В. Наукова думка.
- Білодід, І.К. (Ред.). (1976). *Словник української мови*: в 11 т. Т. 7: Поїхати-Приробляти. Наукова думка.
- Касярум, Н.В. (2008). Освітній простір як характеристика сучасної системи освіти. *Педагогічні науки: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*, 1, 1–3. intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine-archiv_n1_2008.
- Локшина, О.І. (2019). Світові тенденції розвитку галузі підручникотворення для шкільної освіти: відкритий підручник. *Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми сучасного підручника»*. 14.05.2019. Педагогічна думка. 73–74.
- Марченко, О.В. (2012). *Методологічні стратегії дослідження освітнього простору*. Дніпропетровськ: Інновація.

- Пушкарьова, Т.О., Коваль-Мазюта, М.Ю. (2023). Відкритий освітній простір об'єднаних громад сільської місцевості в умовах бойових дій на території країни. *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення: збірник тез доповідей*. Педагогічна думка. 68–70.
- Пушкарьова, Т.О., Коваль-Мазюта, М.Ю. (2023). Проблеми формування освітнього простору об'єднаної територіальної громади сільської місцевості. *Український педагогічний журнал*, 1, 66–74.
- Скопненко, О.І., Цимбалюк, Т.В. (Уклад.). (2006). *Сучасний словник іншомовних слів*. Довіра.
- Цимбалару, А.Д. (2020). *Нова українська школа: освітній простір учня початкової школи*. Освіта.

References

- Bilodid, I.K. (Red.). (1970). *Slovnnyk ukrainskoi movy*: v 11 t. T. 1: A–V. Naukova dumka.
- Bilodid, I.K. (Red.). (1976). *Slovnnyk ukrainskoi movy*: v 11 t. T. 7: Poikhaty-Pryroblaty. Naukova dumka.
- Kasiarum, N.V. (2008). Osvitnii prostir yak kharakterystyka suchasnoi systemy osvity. *Pedahohichni nauky: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku*, 1, 1–3. intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine-arhiv_n1_2008.
- Lokshyna, O.I. (2019). Svitovi tendentsii rozvytku haluzi pidruchnykotvorennia dlia shkilnoi osvity: vidkryty pidruchnyk. *Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia «Problemy suchasnoho pidruchnyka»*. 14.05.2019. Pedahohichna dumka. 73–74.
- Marchenko, O.V. (2012). *Metodolohichni stratehii doslidzhennia osvithnoho prostoru*. Innovatsiia.
- Pushkarova, T.O., Koval-Maziuta, M. Iu. (2023). Vidkryty osvithnii prostir obiednanykh hromad silskoi mistsevosti v umovakh boiovykh dii na terytorii krainy. *Problemy suchasnoho pidruchnyka: navchalno-metodychne zabezpechennia osvithnoho protsesu v umovakh voiennoho chasu ta povoiennoho vidnovlennia: zbirnyk tez dopovidei*. Pedahohichna dumka. 68–70.
- Pushkarova, T.O., Koval-Maziuta, M. Iu. (2023). Problemy formuvannia osvithnoho prostoru obiednanoi terytorialnoi hromady silskoi mistsevosti. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 1, 66–74.
- Skopnenko, O.I., Tsymbaliuk, T.V. (uklad.). (2006). *Suchasnyi slovnnyk inshomovnykh sliv*. Dovira.
- Tsymbalaru, A.D. (2020). *Nova ukrainska shkola: osvithnii prostir uchnia pochatkovoї shkoly*. Osvita.

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

Research interests: creative education, theoretical foundations of insight learning, innovative technologies of pedagogical activity.

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

Research interests: educational space of rural territorial communities.

FORMATION OF OPEN EDUCATIONAL SPACE IN TERRITORIAL COMMUNITIES OF RURAL AREA

Under the conditions of decentralization of power and the transfer of a number of functions, including the functions of management of the sphere of education, from the center to the localities, the problem arose with ensuring public openness of local self-government bodies in the sphere of interaction with the residents of the territorial community regarding the satisfaction of their security, information, logistical, educational, household and many other everyday requirements.

Analyzing the process of reorganization of the management-organizational architecture of the national education system, it is necessary to focus the attention of the society on the fact that the innovations proposed by the authorities are objectively new and completely unknown functions for the united territorial communities of the countryside. Thus, managers and educators working in such communities should be psychologically motivated and professionally prepared for the implementation of reform



ideas, with the help of which the educational space of the rural community should become high-quality, interesting, accessible and open.

In this context, it should be noted that the educational model, in which science was removed from the realities of life, and teachers, especially teachers in rural areas, practically did not have large-scale access to the world's information resource, is gradually receding into the past. At the same time, the idea of forming an open space of territorial communities in rural areas with the joint interaction of state institutes in the field of education management, scientific and educational institutions, local self-government bodies in united communities and direct residents of rural areas looks completely realistic. In this way, implementing the guidelines on decentralization of education is a real matter, but finding answers to important questions about the development of open educational space in rural areas is and should be the responsibility of managers and educators together.

Keywords: united territorial community, management of education in rural areas, open educational space.



Алла Велика – кандидат біологічних наук, доцент закладу вищої освіти Буковинський державний медичний університет, кафедра медичної та фармацевтичної хімії, Чернівці, Україна.

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

✉ velyka.alla@bsmu.edu.ua

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

УДК 378.147.016–047.22:54

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-88-96>

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ПРИ ВИКЛАДАННІ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗДОБУВАЧАМ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Анотація. Статтю присвячено викладанню хімічних дисциплін у закладах вищої освіти, обговоренню загальних вимог компетентісного підходу у навчанні. Визначено поняття компетенції та компетентісного підходу, виокремлено критерії сформованості готовності до професійної діяльності випускників вищих навчальних закладів. Проаналізовано основні компоненти, що формують компетентісно-орієнтовану освіту. Обґрунтовано умови реалізації формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців, виокремлено роль компетентісного підходу у вивченні хімії студентами закладів вищої освіти.

Ключові слова: компетентісний підхід, викладання хімічних дисциплін, фармацевтична освіта, фармацевти, вища освіта.

Постановка проблеми. Обґрунтовано актуальність реалізації компетентісного підходу під час викладання хімічних дисциплін майбутнім спеціалістам у вищих навчальних закладах. Визначено основні напрями впровадження компетентісного підходу у професійній підготовці студентів у освітній практиці вищих медичних навчальних закладів України.

Представлено структуру професійної компетентності майбутнього фахівця, яка формується у процесі вивчення хімічних дисциплін у вищій медичній освіті України. Охарактеризовано функціональний спектр компетентісного підходу у навчанні хімічних дисциплін майбутніх фахівців галузі охорони здоров'я України.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Актуальність проблеми щодо запровадження компетентісного підходу навчання є заплутаним і суперечливим процесом, який вимагає активізації всіх структурних компонентів. Досвід реалізації компетентісного підходу є актуальним, оскільки навчання передбачає ретельне планування у викладанні хімічних дисциплін. Тобто суспільство очікує від випускника ВНЗ комунікабельності, креативності, самодостатності, фахівця, який прагне до успіху та здатний самостійно будувати траєкторію свого особистісного розвитку, саме тому й виникає потреба в актуалізації наявних освітніх технологій і розробці нових.

Пошук свого покликання у професійній сфері, реалізація особистих здібностей і схильностей, досягнення професійного й особистісного успіху – це проблеми, які можна практично вирішити за допомогою компетентнісного підходу в освіті.

Аналіз досліджень та публікацій показує, що вагомий внесок у розробку наукових засад компетентнісного підходу належить Н. Бібік, О. Овчаруку. Теоретично та практично значущими для цієї статті є науково-методичні роботи вчених з хімії: Н. Хопти, Н. Лукашової, М. Амелеченко, Л. Філіппової, Т. Реви, І. Ніколасвої та ін.

Науковцями обґрунтовано теоретичні концепти компетентнісного підходу у вищій медичній освіті, вивчено питання розвитку компетентнісно орієнтованої освіти у вивченні хімії майбутніми фахівцями в Україні. Незважаючи на результативність здійснених авторських досліджень, наукових розробок науковців України, деякі теоретичні та прикладні аспекти реалізації компетентнісного підходу у навчанні хімічних дисциплін вимагають подальшого вивчення науковцями у системі охорони здоров'я країни.

Метою цієї статті є розкриття специфіки компетентнісного підходу у викладанні хімічних дисциплін здобувачам вищої медичної освіти та механізму його реалізації.

Основні методи дослідження. Методологічна база дослідження передбачає традиційні методи, а саме: аналіз (для дослідження чинної методики викладання хімічних дисциплін у закладах вищої освіти і реалізації компетентнісного підходу зокрема), метод спостереження, дедуктивний аналіз (для логічного виведення основної інформації із загальних положень досліджуваної проблематики); класифікації та узагальнення (для формування висновків та пропозицій).

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід можна розглядати як нову парадигму в навчанні, що виникла у зв'язку з осмисленням та побудовою освіти відповідно до змін, що відбуваються в сучасному суспільстві під впливом насамперед науково-технічного процесу та соціально-економічних реалій, а також інших ситуацій та проблем, що виникають у сучасному суспільстві. Компетентнісний підхід пов'язаний із проблемою якості освіти, здатністю реагувати на нові виклики часу. Компетентнісний підхід проявляється як оновлення змісту освіти у відповідь на зміну соціально-економічної реальності.

Інтеграція освіти в сучасні суспільні вимоги та соціальні процеси дозволяє молодим спеціалістам повністю вивчити себе на ринку праці та в суспільстві, що веде до позитивних змін. З позицій компетентнісного підходу рівень освіченості визначається здатністю розв'язувати проблеми різної складності на основі наявних знань. Компетентнісний підхід не заперечує значення знань, але він акцентує увагу на здатності використовувати здобуті знання. Тому компетентнісний підхід є основоположним у підготовці майбутніх фахівців (Рудницька, 2016, с. 241)

Компетентнісний підхід до навчання є актуальною тенденцією світової освіти, що дозволяє вирішити протиріччя між програмними вимогами, запитами суспільства та потребами особистості результатів освіти. Нові вимоги до якості освіти ініціюють розробку способів реалізації компетентнісного підходу на початковому етапі навчання.

Компетентнісний підхід передбачає нову роль студента в освітньому процесі: з пасивного споживача знань він повинен стати їх активним творцем, здатним критично мислити, планувати свою самостійну роботу, проявляти ініціативу, формулювати проблеми і знаходити шляхи вирішення, в тому числі у нестандартних ситуаціях. Сутністю даного підходу є формування у студентів узагальнених універсальних умінь, пов'язаних зі здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь та способів діяльності щодо певного кола питань (Панфілов & Фурманець, 2017, с. 59–60).

На думку закордонних експертів (Gabbard & Romanelli, 2021, с. 275), результати, що ґрунтуються на компетентностях, уже давно стали стандартом, що використовується для оцінки фармацевтичних та інших навчальних програм. Компетентності є найважливішими показниками готовності студента до життя, постійного розвитку та соціальної активності, вміння застосовувати знання, брати відповідальність за свої дії, пов'язувати знання з ситуацією та стратегіями вирішення проблем, а також діяти компетентно у відповідних ситуаціях.

Дослідники припускали, що після здобуття фахової освіти студенти не припиняють саморозвиватися, примножувати свої знання й уміння у подальшому (Chimea, 2020, с. 84). Маючи це на увазі, можна припустити, що студенти старших курсів фармацевтів будуть краще підготовлені до точної самооцінки своїх можливостей, ніж студенти першого курсу.

Для встановлення рівня компетентностей уже давно застосовуються підсумкові тести як екзаменаційні форми контролю (Brenda, 2019, с. 1863). Проте окремі науковці наполягають на вивченні проміжних результатів навчання та на задоволеності студентів освітнім процесом. Ці дослідження часто фокусуються на змінах, пов'язаних із самооцінкою знань чи впевненості у конкретному предметі чи задачі. Щоб набутися впевненості, учень повинен накопичити певний рівень передбачуваної компетентності. Викладачі при цьому часто застосовують традиційні способи оцінювання навчання (Yang, 2019, с. 63).

Зазначимо, що вихідним моментом дослідження є визначення структури базового поняття «компетентність», а також авторська позиція у тлумаченні поняття «компетентність спеціаліста галузі охорони здоров'я».

Так, у Законі України «Про вищу освіту» подано таке визначення досліджуваного феномену: «Компетентність – динамічна комбінація знань, умінь та практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних та громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особистості успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» (стаття 1.1.13).

Подальший дослідницький крок в узагальненні позицій вчених щодо тлумачень змісту поняття «компетентність» дає змогу виявити, що вони відображають лише окремі його концептуальні характеристики.

Так, у трактуванні сутності поняття «компетентність» Н. Бібик вважає принциповою ідею переорієнтації «з процесу до результату» (Бібик, 2019, с. 8–9). Вчена розглядає цей результат з погляду запиту у суспільстві, забезпечення можливості випускника відповідати новим вимогам ринку праці, мати відповідний потенціал для практичного вирішення життєвих проблем, пошуку свого «Я» у професії та соціальній структурі.

На думку І. Ніколаєвої, з позицій компетентнісного підходу рівень освіти визначається здатністю фахівця вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду (Ніколаєва, 2018, с. 8).

Для В. Бобрицької поняття «компетентність» є ключовим, центральним поняттям компетентнісного підходу, оскільки поєднує такі складові професійної освіти, як знання та навички. Логіка позиції вченої базується на тому, що у понятті «компетентність» відображено ядро змісту освіти, сформованого від результату (стандарт на виході). В. Бобрицька стверджує, що поняття «компетентність» є інтегративним за своєю природою, оскільки містить ряд однорідних чи близьких умінь та знань, що належать до широких сфер культури та діяльності, зокрема професійної (Бобрицька, 2019, с. 29–30).

На думку О. Овчарука, «компетентність» – це можливість кваліфіковано провадити свою діяльність. При цьому компетентність, на його думку, містить набір компетенцій у формі знань, умінь та установок, що дають можливість особистості здійснювати дії або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення стандартів у професійній галузі чи діяльності (Овчарук, 2019, с. 52–53).

Узагальнення викладеного створює передумову для висновку: компетентнісно-орієнтована освіта є надзвичайно затребуваною у підготовці майбутнього спеціаліста галузі охорони здоров'я України.

Прагнення до посилення практико-орієнтованої спрямованості та підвищення якості підготовки фахівця зумовило широке використання компетентнісного підходу освіти.

Компетентнісний підхід – це методологічний підхід, у якому визначення цілей, відбір змісту, організація освітнього процесу та оцінка його результатів здійснюється на основі сформованих компетенцій в галузі освіти (Лукашова & Амелченко, 2019, с. 41).

Компетенція – набір знань, умінь, способів та досвіду діяльності. І тут компетентність виступає як інтегративна якість особистості, що характеризує ступінь оволодіння тією чи іншою компетенцією; виразність компетенції.

Професійна компетентність майбутнього вчителя хімії складається із сукупності ключових (необхідних у будь-якій професійній діяльності), загально-професійних (що відображають особливості педагогічної діяльності) та спеціальних компетенцій (предметно-спеціальних та предметно-методичних) (Філіппова, 2021, с. 9–10).

Професійна компетентність передбачає 5 типів ключових компетенцій: соціально-політичні, міжкультурні, комунікативні, інформаційні та персонального розвитку; і є універсальною для всіх професій та спеціальностей.

Професійна базова компетентність педагога охоплює також 5 типів загально-професійних компетенцій: соціально-особистісні; постановки цілей та завдань педагогічної діяльності; мотивації педагогічної діяльності; розроблення програм педагогічної діяльності та прийняття педагогічних рішень; організації навчальної діяльності. Це інтегративна характеристика, що визначає здатність вирішувати типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності, на основі використання знань, професійного та життєвого досвіду, особистісних цінностей.

Предметно-спеціальна компетентність специфічна для професії викладача конкретного навчального предмета (у нашому випадку хімії) та включає три групи спеціальних компетенцій: когнітивні, експериментально-практичні та контекстно-професійні.

Це інтегративна характеристика, що визначає володіння компетенціями в галузі загальної, неорганічної, органічної, фізичної, колоїдної та аналітичної хімії, що формуються при навчанні відповідним хімічним дисциплінам у вищих навчальних закладах та реалізуються в особистісно й соціально значущому досвіді в освітньому середовищі.

Формування когнітивних компетенцій покликане забезпечити вирішення інтелектуальних завдань у галузі хімії (знання найважливіших, фактів, законів, теорій хімії та їх застосування для вирішення конкретних завдань; пошук, інтерпретація, оцінка та подання інформації і даних у галузі хімії; оцінка вкладу вчених у розвиток науки хімії).

Експериментально-практичні компетенції пов'язані з роботою в хімічній лабораторії (проведення стандартних лабораторних процедур та використання обладнання при синтезі і аналізі речовин, демонстрації їх властивостей; вміння проводити спостереження, вимірювання, кількісні розрахунки; здатність обробляти та інтерпретувати експериментальні дані).

Контекстно-професійні компетенції специфічні для майбутньої професійної діяльності викладача хімії – уміння знаходити зв'язки змісту дисципліни з освітнім та життєвим досвідом студента, підбирати зміст для основних та факультативних курсів хімії).

Предметно-методичні компетенції пов'язані з методикою навчання відповідного навчального предмета, у разі з методикою навчання хімії. Вони групуються на основі змістовних модулів, що визначають специфіку хіміко-методичної підготовки студентів. До таких модулів відносяться: «Цілі та зміст навчального курсу хімії», «Методи навчання хімії та контролю результатів», «Навчальний хімічний експеримент», «Хімічні завдання», «Організаційні форми навчання хімії» та «Навчальний хімічний кабінет» (табл. 1).

Таблиця 1.

Предметно-методичні компетенції викладача хімії

Модуль	Предметно-методичні компетенції
Цілі та зміст навчального курсу хімії	<ul style="list-style-type: none"> • аналіз змісту тем та розділів навчального курсу хімії та формулювання мети їх вивчення; • відбір змісту навчального матеріалу; • виявлення опорних понять; • виділення нових понять; • встановлення внутрішньо- та міжпредметних зв'язків

Модуль	Предметно-методичні компетенції
Методи навчання хімії та контролю результатів	<ul style="list-style-type: none"> • вибір методу навчання хімії та контролю результатів; • використання обраного методу навчання хімії та контролю його результатів; • складання завдань з хімії різного типу; • аналіз доцільності використання обраного методу
Навчальний хімічний експеримент	<ul style="list-style-type: none"> • планування системи хімічного експерименту з теми, що вивчається загалом і на конкретному уроці хімії; • демонстрування хімічного досвіду (реального, віртуального або відео-досвіду); • підготовка та організація навчального хімічного експерименту; • аналіз фрагменту лекції, що містить навчальний хімічний експеримент
Хімічні завдання	<ul style="list-style-type: none"> • планування системи хімічних завдань з теми, що вивчається в цілому і на конкретному занятті з хімії; • навчання вирішенню якісних і розрахункових завдань з хімії; • аналіз фрагмента лекції, що передбачає вирішення хімічної задачі
Організаційні форми навчання	<ul style="list-style-type: none"> • аналіз змісту теми навчального курсу хімії та постановка цілей конкретної лекції; • складання календарно-тематичного планування вивчення теми; • розробка лекцій з хімії; • проведення лекцій з хімії; • аналіз вивчених тем з хімії
Навчальний хімічний кабінет	<ul style="list-style-type: none"> • розміщення та зберігання хімічного обладнання та реактивів; • оформлення хімічного кабінету; • забезпечення контролю за станом правил безпечної роботи у кабінеті хімії; • забезпечення сучасними технічними та електронними засобами навчання хімії; • організація роботи лаборанта в кабінеті хімії; • ведення необхідної документації.

Серед компетенцій, зазначених в освітніх стандартах за спеціальностями, найважливішими, на думку здобувачів освіти фармацевтичного факультету, є професійні компетенції. При цьому найбільш важливими показниками професійної компетентності, як відзначили студенти фармацевтичного факультету, є вміння читати рецепти латинською мовою та перевіряти правильність їх виписки та оформлення; проводити фармацевтичне консультування медичних працівників та населення з питань медичного застосування лікарських засобів, що реалізуються за рецептом та без рецепта лікаря; консультувати населення щодо правильного зберігання та утилізації лікарських засобів у домашніх умовах; надавати невідкладну медичну допомогу.

Найбільш суттєвими показниками академічної компетентності, які студенти вважають за необхідне для професійної діяльності, є вміння застосовувати базові науково-теоретичні знання для вирішення теоретичних та практичних завдань; вміння вчитися, підвищувати свою кваліфікацію протягом усього життя; вміння працювати самостійно, а найменш важливими – мати навички, пов'язані з використанням технічних засобів, управлінням інформацією та роботою з комп'ютером; володіння дослідницькими навичками. Найбільш важливими показниками соціально-особистісної компетентності, які студенти вважають за необхідне для професійної діяльності, є вміння працювати в команді; здатність до міжособистісних комунікацій; здатність до критики і самокритики. Основними чинниками, що заважають придбання необхідних компетенцій, студенти молодших курсів вважають особисту пасивність, а в старших курсах – перенасиченість навчальних програм (Філіппова, 2021, с. 7, 11, 21).

Важливо формувати вміння та навички практичної діяльності, створювати освітнє середовище для інтеграції способів діяльності для того, щоб майбутні фармацевти змогли застосовувати «тріаду» (знання-вміння-навички) не лише в обмеженому колі «типових» навчальних завдань, а й у широкому арсеналі «життєвих» ситуацій», які можуть виникнути у процесі роботи.

Адже професійна компетентність сучасного випускника вищого медично закладу передбачає такі здібності особистості, як:

- готовність працювати з населенням, колегами, цивільними інституціями на основі ціннісної платформи, мати потребу та мотивацію у реалізації етичних норм професійної діяльності;
- знання природничих наук, зокрема хімії (різні варіації умовної формули «валентність – пропорції – грам», що постійно супроводжуватимуть професійну діяльність фахівця з фармації);
- лідерські якості, навички менеджменту та маркетингу;
- комунікативні навички та співчуття до людей (вслухати, неформально вникнути в його проблему, щоб надати дієву консультацію, кваліфіковану медичну допомогу).

Ґрунтуючись на зазначених теоретичних позиціях, у вищих навчальних закладах почали впроваджувати у практику концепцію безперервної хіміко-методичної підготовки майбутніх вчителів хімії (Рожко, 2018, с. 65–68). Сутність цієї концепції відображена у таких теоретичних положеннях:

1. Безперервність хіміко-методичної підготовки забезпечується за допомогою встановлення змістовно-процесуальних взаємозв'язків між її пропедевтичним етапом на молодших курсах університету (під час вивчення базових хімічних дисциплін), етапом професійно-методичної підготовки (під час вивчення методики навчання хімії та хіміко-методичних спецкурсів), а також етапом підготовки спеціаліста в магістратурі за спеціальністю «Теорія та методика навчання і виховання (хімія)».

2. Безперервна практико-орієнтована хіміко-методична підготовка реалізується на основі системного, інтегративного, компетентнісного та особистісно-діяльнісного підходів.

3. Пропедевтичний етап безперервної хіміко-методичної підготовки, що здійснюється при вивченні хімічних дисциплін на молодших курсах, забезпечується шляхом використання таких форм, методів та прийомів навчання, які сприяють формуванню у студентів фундаментальних знань з основних розділів хімії та одночасно несуть пропедевтичну хіміко-методичну спрямованість.

4. Курс методики навчання хімії у закладах вищої освіти базується на отриманій студентами пропедевтичній хіміко-методичній підготовці та несе вже професійно-методичну спрямованість. У курсі методики студенти знайомляться з теоретичними основами методики навчання хімії, з цілями та змістом навчального курсу хімії, сучасними формами, методами, засобами та технологіями навчання хімії. Принципова особливість курсу методики навчання хімії у ВЗО – його практико-орієнтований характер.

5. Подальше формування хіміко-методичної компетентності майбутнього викладача хімії реалізується через хіміко-методичні спецкурси, що забезпечують формування спеціально методичних компетенцій. Спецкурс з вирішення хімічних завдань готує студентів до навчання вирішувати якісні та розрахункові завдання з хімії.

Окремий методичний спецкурс готує майбутнього викладача хімії до реалізації інтегративного та диференційованого підходу під час навчання хімії. Особливу значущість сьогодні набуває методичний спецкурс з підготовки майбутніх учителів хімії до розробки та використання електронних засобів у навчанні хімії.

6. Послідовний розвиток професійно-методичної та спеціально-методичної компетентності випускників університету продовжується в період їх навчання у магістратурі за спеціальністю «Теорія та методика навчання і виховання (хімія)».

На цьому етапі студенти знайомляться з особливостями навчання хімії в ліцейських та гімназичних класах різного напрямку, специфікою методики навчання хімії у вищій школі, здобувають навички хіміко-педагогічного дослідження, які використовують під час роботи над магістерською дисертацією.

7. Реалізована система безперервної хіміко-методичної підготовки забезпечує формування у майбутнього викладача хімії готовності до практичного здійснення професійної діяльності в різних навчальних закладах, а також створює основу для підготовки кадрів хіміків-методистів вищої кваліфікації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Новою концепцією вітчизняної освіти є орієнтація її змісту на компетентнісний підхід. Завдяки трансформації концепції навчання відповідно до сучасних реалій життя та вимог суспільства створюються можливості для молодих людей повноцінно досліджувати себе на ринку праці та соціальних процесах, сприяючи позитивному розвитку, комунікації з іншими та навколишнім середовищем.

Успішність як у професійній, так і в академічній діяльності є основою компетентнісної освіти, яка базується на успіху як очікуваному результаті та орієнтирі якісної освіти. Закордонні експерти стверджують, що компетентності є ключовими показниками готовності студента до життя, його постійного розвитку та активної участі в житті суспільства. Здатність діяти грамотно у відповідних ситуаціях, застосовувати знання та відповідати за власні дії, встановлювати зв'язок між знаннями та ситуацією, знаходити відповідну інформацію/методи дій, які можна застосувати для вирішення тієї чи іншої задачі. Особисті знання, уміння та навички є важливими у професійній діяльності та повсякденному житті будь-якої людини, незалежно від її статі чи віку, а також її переконань, рівня освіти, кар'єрного шляху. Безсумнівно, ступінь розвитку компетентності залежить від готовності людини до вимог життя, її здатності досягати успіху, досягнення максимального рівня, на який вона здатна, або її особистісного зростання.

Компетентнісний підхід у процесі навчання хімії вимагає від викладача постійно переглядати арсенал методичних засобів та шляхів досягнення поставлених перед вищою професійною школою завдань.

Отже, реалізація компетентнісного підходу при викладанні медичної хімії розвиває базові компетенції студентів медичних факультетів вищих навчальних закладів, необхідні для подальшого успішного навчання та формування конкурентоспроможних на європейському та світовому ринках праці фахівців, які матимуть необхідні для цього знання, навички та компетенції.

Використані джерела

- Бібік, Н.М. (2019). Суперечності процесу запровадження компетентнісного підходу в освітню практику. *Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи*. Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ: Педагогічна думка, 8–11.
- Бобрицька, В.І. (2015). Професійно орієнтований контекст формування самоосвітньої компетентності майбутнього викладача в умовах магістратури. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія Педагогіка. Психологія*, 2, 24–30.
- Волікова, М.М. (2019). Сутність понять «компетенція» та «компетентність» в науковому дискурсі. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 161(5), 37–43.
- Лукашова, Н.І., & Амелюченко М. А. (2019). Компетентнісно орієнтовані завдання як засіб розвитку предметної хімічної компетентності під час вивчення теми «Хімічні реакції». *Крок у науку: дослідження у галузі природничо-математичних дисциплін та методик їх навчання*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих учених. Чернігів, 40–42.
- Ніколаєва, І.М. (2018). *Формування компетентності в хімії майбутніх бакалаврів технології медичної діагностики та лікування*. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка.
- Овчарук, О. (2019). Цифрова компетентність учителя: міжнародні тенденції та рамки. *Нова педагогічна думка*, 4, 52–55. <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2019-100-4-52-55>
- Панфілов, Ю., Фурманець, Б. (2017). Компетентнісний підхід в освіті: досвід, проблеми, перспективи. Теорія і практика управління соціальними системами, 3, 55–67. <https://doi.org/10.20998/%25x>
- Рева, Т.Д. (2018). *Теоретико-методичні засади реалізації компетентнісного підходу у навчанні хімічних дисциплін майбутніх провізорів*. Київ: Національний медичний університет імені О. О. Богомольця.
- Рожко, М.М., Ерстенюк, Г.М., Капечук, В.В., Іванців, М.О., Луцак, С.М., Дзвонковська, В.В., Сенцій, В.М. (2018). Сучасні підходи до формування високопрофесійного викладача в Івано-Франківському національному медичному університеті. *Медична освіта*, 2, 65–68. <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2018.2.8964>

- Рудніцька, К.В. (2016). Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 1, 241–244.
- Філіппова, Л.В. (2021). *Теоретико-методичні засади професійно орієнтованого навчання хімічних дисциплін майбутніх магістрів фармації* Київ: Національний медичний університет імені О.О. Богомольця.
- Хопта, Н.С. (2018). Досвід впровадження компетентнісного підходу при вивченні студентами медичної хімії. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 6(180), 31–33. <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-180VI74-07>
- Chimea, T., Kanji, Z., & Schmitz, S. (2020). Assessment of clinical competence in competency-based education. *Canadian Journal of Dental Hygiene*, 54(2), 83–91.
- Dipiro, J.T. (2010). Student learning: perception versus reality. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74(4), 63. <https://doi.org/10.5688/aj740463>
- Gabbard, T., & Romanelli, F. (2021). The Accuracy of Health Professions Students' Self-Assessments Compared to Objective Measures of Competence. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 85(4), 8405. <https://doi.org/10.5688/ajpe7324>
- Yang, B.W., Razo, J., & Persky, A.M. (2019). Using Testing as a Learning Tool. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 83(9), 7324. <https://doi.org/10.5688/ajpe7324>

References

- Bibik, N.M. (2019). Superechnosti protsesu zaprovadzhennia kompetentnisnogo pidkhdou v osvitiu praktyku. *Kompetentnisno oriientovane navchannia: vyklyky ta perspektyvy*. Materialy I Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Kyiv: Pedahohichna dumka, 8–11. (in Ukrainian).
- Bobrytska, V.I. (2015). Profesiino oriientovanyi kontekst formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnoho vykladacha v umovakh mahistratury. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriiia Pedahohika. Psykholohiia*, 2, 24–30. (in Ukrainian).
- Volikova, M.M. (2019). Sutnist poniat «kompetentsiia» ta «kompetentnist» v naukovomu dyskursi. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T.H. Shevchenka. Seriiia: Pedahohichni nauky*, 161(5), 37–43. (in Ukrainian).
- Lukashova, N.I., & Amelchenko M.A. (2019). Kompetentnisno oriientovani zavdannia yak zasib rozvytku predmetnoi khimichnoi kompetentnosti pid chas vyvchennia temy «Khimichni reaktsii». *Krok u nauku: doslidzhennia u haluzi pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin ta metodyk yikh navchannia*. Materialy Vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii studentiv, aspirantiv i molodykh uchenykh. Chernihiv, 40–42. (in Ukrainian).
- Nikolaieva, I.M. (2018). *Formuvannia kompetentnosti v khimii maibutnikh bakalavriv tekhnologiiu medychnoi diahnostyky ta likuvannia*. Zhytomyr: Zhytomyrskiy derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka. (in Ukrainian).
- Ovcharuk, O. (2019). Tsyfrova kompetentnist uchytelia: mizhnarodni tendentsii ta ramky. *Nova pedahohichna dumka*, 4, 52–55. <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2019-100-4-52-55> (in Ukrainian).
- Panfilov, Yu., Furmanets, B. (2017). Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: dosvid, problemy, perspektyvy. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy*, 3, 55–67. <https://doi.org/10.20998/%25x> (in Ukrainian).
- Reva, T.D. (2018). *Teoretyko-metodychni zasady realizatsii kompetentnisnogo pidkhdou u navchanni khimichnykh dystsyplin maibutnikh provizoriv*. Kyiv: Natsionalnyi medychnyi universytet imeni O.O. Bohomoltsia. (in Ukrainian).
- Rozhko, M.M., Ersteniuk, H.M., Kapechuk, V.V., Ivantsiv, M.O., Lutsak, S.M., Dzvонkovska, V.V., Senchii, V.M. (2018). Suchasni pidkhody do formuvannia vysokoprofesiinoho vykladacha v Ivano-Frankivskomu natsionalnomu medychnomu universyteti. *Medychna osvita*, 2, 65–68. <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2018.2.8964> (in Ukrainian).
- Rudnitska, K.V. (2016). Sutnist poniat «kompetentnisnyi pidkhid», «kompetentnist», «kompetentsiia», «profesiina kompetentnist» u svitli suchasnoi osvitiinoi paradyhmy. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriiia: Pedahohika. Sotsialna robota*, 1, 241–244. (in Ukrainian).
- Filippova, L.V. (2021). *Teoretyko-metodychni zasady profesiino oriientovanoho navchannia khimichnykh dystsyplin maibutnikh mahistriv farmatsii* Kyiv: Natsionalnyi medychnyi universytet imeni O.O. Bohomoltsia. (in Ukrainian).

- Khopta, N.S. (2018). Dosvid vprovadzhennia kompetentnisnogo pidkhotu pry vyvchenni studentamy medychnoi khimii. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 6(180), 31–33. <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-180VI74-07> (in Ukrainian).
- Chimea, T., Kanji, Z., & Schmitz, S. (2020). Assessment of clinical competence in competency-based education. *Canadian Journal of Dental Hygiene*, 54(2), 83–91. (in English).
- Dipiro, J.T. (2010). Student learning: perception versus reality. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74(4), 63. <https://doi.org/10.5688/aj740463> (in English).
- Gabbard, T., & Romanelli, F. (2021). The Accuracy of Health Professions Students' Self-Assessments Compared to Objective Measures of Competence. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 85(4), 8405. <https://doi.org/10.5688/ajpe7324> (in English).
- Yang, B.W., Razo, J., & Persky, A.M. (2019). Using Testing as a Learning Tool. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 83(9), 7324. <https://doi.org/10.5688/ajpe7324> (in English).

Alla Velyka, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Associate Professor 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.

IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCY-BASED APPROACH IN TEACHING CHEMISTRY DISCIPLINES TO STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article is dedicated to teaching chemistry disciplines in higher education institutions, discussing the general requirements of the competency-based approach to teaching. The concepts of competence and competency-based approach are defined, and the criteria of forming readiness for professional activity of graduates of higher education institutions are highlighted. The main components that form competency-based education are analyzed. The conditions for realizing the readiness formation for professional activity of future specialists are substantiated, and the role of the competency-based approach in the study of chemistry by students of higher education institutions is specified.

Keywords: competency-based approach, teaching chemistry disciplines, pharmaceutical education, pharmacists, higher education.



Антон Чалий – аспірант, Інститут педагогіки НАПН України, Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: педагогіка вищої школи; сучасна дидактика; індивідуалізація навчання студентів в освітньому процесі здобувачів другого (магістерського) рівня освіти.

 a.chalyi@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0003-3299-1515>

УДК 378.22:147

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-97-103>

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗДОБУВАЧІВ ДРУГОГО (МАГІСТЕРСЬКОГО) РІВНЯ ОСВІТИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. Сучасні реалії функціонування освітньої системи в Україні визначають необхідність її швидкої протидії негативним впливам, що викликані військовою агресією російської федерації. На часі актуальними є питання діагностування та компенсації освітніх втрат здобувачів освіти (на всіх рівнях її здобуття) і налагодження стабільного (пристосованого до наявних умов військового стану в країні), результативного освітнього процесу в закладах вищої освіти. Опанування майбутніми фахівцями комплексу психолого-педагогічних дисциплін у процесі їхньої магістерської підготовки не є винятком. Вирішенню зазначених завдань української освіти значно сприяє індивідуалізація навчання. Вона дає змогу мінімізувати суперечності між педагогічною підготовленістю майбутніх викладачів закладів вищої освіти та необхідним рівнем їхньої педагогічної компетентності для ефективної професійно-педагогічної діяльності. Розроблення цього питання на теоретичному рівні та імплементація відповідних новацій у практику вищої школи має покращити рівень педагогічної освіченості магістрів (насамперед, непедагогічних спеціальностей), а отже, у перспективі, підвищити рівень якості вищої освіти в Україні загалом.

Вивчення теоретичних і практичних напрацювань із зазначеного питання свідчить про значну увагу науково-педагогічної спільноти до проблеми індивідуалізації у вищій освіті. Проте, питання індивідуалізації навчання саме психолого-педагогічних дисциплін в освітньому процесі здобувачів другого (магістерського) рівня освіти не є ґрунтовно дослідженим.

У статті надано загальну характеристику комплексу психолого-педагогічних дисциплін, що викладаються в магістратурі українських закладів вищої освіти, розкрито сутність поняття «індивідуалізація навчання» відповідно до сучасної освітньої парадигми та висвітлено доцільність індивідуалізації навчання психолого-педагогічних дисциплін магістрів під час їхньої підготовки у вищій школі.

Ключові слова: індивідуалізація навчання; індивідуальний підхід; принцип індивідуалізації навчання; індивідуальна освітня траєкторія студента; освітній процес; другий (магістерський) рівень освіти; психолого-педагогічні дисципліни; педагогічна освіта.

Постановка проблеми. Визначена Україною спрямованість на входження вітчизняної системи освіти до західноєвропейського освітнього простору, а також глобалізація й інформатизація сучасного суспільства, є поштовхом до значних змін у системі вищої освіти. Відповідно до сучасних вимог обов'язковою складовою магістерської освіти є професійно-педагогічна підготовка майбутніх фахівців, яка передбачає формування в студентів компетентності з подальшої викладацької діяльності у вищій школі. Педагогічна освіта також значно сприяє розвитку позитивного ставлення людини до освіти, внутрішньої мотивації до науково-педагогічної практики, усвідомленню суб'єктності як викладацької, так і навчальної діяльності.

Протягом останніх десятиліть усе більшої цінності в суспільстві набуває педагогічна освіта як одна з обов'язкових складових успішного формування професійної особистості за будь-яким напрямом діяльності. Отже, на часі є розроблення як дидактичних, так і методичних аспектів педагогічної освіти магістрів.

У контексті постійних динамічних освітніх змін в Україні, обумовлених як сталими процесами розвитку й оновлення освітньої системи відповідно до потреб суспільства, так і непередбачуваними глобальними впливами (військова агресія російської федерації, пандемія Covid), потребують модернізації концепція та модель педагогічної освіти, її зміст, форми і методи, психолого-організаційні, дидактичні та методичні умови їх упровадження в практику роботи закладів вищої освіти. Індивідуалізація навчання психолого-педагогічних дисциплін характеризується суттєвим дидактичним потенціалом щодо виявлення та компенсації наявних освітніх втрат студентів у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Індивідуалізація навчання як психолого-педагогічна проблема не є інноваційною. Цьому питанню присвячені праці класиків педагогічної думки Ж. О. Декролі, А. Дістервега, Дж. Дьюї, Я. Коменського, Дж. Локка, М. Монтессорі, Й. Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинського, А. Фер'єра. Водночас, вона не втрачає своєї актуальності та є темою багатьох сучасних педагогічних досліджень, зокрема в контексті педагогіки вищої школи (праці вітчизняних учених: С. Алексєєвої, Н. Арістової, В. Галузинського, Т. Годованюк, С. Гончаренка, І. Зязюна, І. Каньковського, О. Малихіна, О. Пехоти, Р. Попова, С. Сисоевої, М. Солдатенко, О. Топузова; а також зарубіжних: В. Algozzine, К. Anderson, S. Yeh, С. Connog, A. Lapada, G. Holec).

Водночас, питання індивідуалізації навчання саме психолого-педагогічних дисциплін в освітньому процесі здобувачів другого (магістерського) рівня освіти не є ґрунтовно дослідженим.

Метою статті є презентація розуміння суті поняття «індивідуалізація навчання» в контексті сучасної освітньої парадигми й висвітлення доцільності та перспективності індивідуалізації навчання психолого-педагогічних дисциплін в освітньому процесі здобувачів другого (магістерського) рівня освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасна психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців як інваріантна складова освітнього процесу здобувачів другого (магістерського) рівня освіти є багатовимірним освітнім феноменом, який інтегрує систему занять з психолого-педагогічних дисциплін з науково-дослідною роботою студентів з педагогіки вищої школи та їхньою педагогічною практикою.

Зміст психолого-педагогічних дисциплін з підготовки магістрів передбачає:

- ґрунтовні загальні педагогічні знання, уміння, навички (які студент накопичує в процесі опанування ключових психолого-педагогічних дисциплін);
- специфічні педагогічні знання, уміння, навички відповідно до його фахової спрямованості (навчальні дисципліни за вибором і факультативні курси);
- особистісно значущі педагогічні знання, уміння, навички, які визначаються інтересами студентів, спрямовані на розвиток індивідуального стилю педагогічної діяльності та творчих здібностей магістрів (опановуються під час самостійної й індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності студентів).

Опанування зазначеного змісту згідно з вимогами сучасної освітньої парадигми має забезпечувати становлення особистісно зрілого викладача закладу вищої освіти: відповідальної люди-

ни, здатної до виконання всіх педагогічних функцій, а також розвитку й удосконалення власних педагогічних умінь і навичок, самореалізації впродовж життя.

Досягнення компетентнісного результату педагогічної освіти можливе за умови її реалізації в контексті студентоцентризму (Кремень, 2011) із дотриманням принципів «гуманістичної спрямованості, науковості, цілісності, інтегративності, контекстності, індивідуалізації, технологічності, єдності, наступності, неперервності і варіативності навчання, іманентності розвитку особистості майбутнього педагога» (Мачинська, 2013, с. 40). Зокрема, принцип індивідуалізації забезпечує врахування особистісних якостей, наявних освітніх досягнень, світогляду та ерудованості студента, а також його здібностей та інтересів в освітньому процесі та під час визначення очікуваних результатів навчання. Він передбачає забезпечення можливості вибору/корегування мети, змісту, форм, методів і засобів навчання відповідно до індивідуальних особливостей студента; побудову та реалізацію індивідуальної траєкторії навчання та визначення темпу навчання відповідно до наявних у нього потреб; організацію систематичного формуального та рівневого контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студента.

Н. Арістова, Т. Засєкіна, О. Малихін, Р. Попов, О. Топузов розглядають індивідуалізацію як сукупність дій педагога, які передбачають планування та здійснення освітнього процесу з урахуванням індивідуальних потреб студента, його сильних сторін та інтересів (Торізов та ін., 2022, с. 561). О. Антонова, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Н. Сидорчук зазначають, що поняття «індивідуалізація» може бути цілісно охарактеризоване поєднанням/взаємодоповненням його трактувань у трьох площинах. З психолого-педагогічної точки зору воно визначається як «організація навчання, яка заснована на створенні оптимальних умов для виявлення задатків, розвитку здібностей та інтересів» кожного здобувача освіти; з соціальної точки зору – як «цілеспрямований вплив на формування творчого, інтелектуального, професійного потенціалу суспільства»; з дидактичної – «вирішення актуальних освітніх проблем шляхом створення стратегії, побудови інноваційної системи навчального процесу або особливої форми його організації» (Дубасенюк, 2003, с. 88–89). У педагогічних джерелах індивідуалізація також розглядається як спосіб реалізації індивідуального підходу до навчання; освітня технологія, основою якої є принцип індивідуалізації; організаційно-управлінські заходи, що забезпечують індивідуальний підхід тощо (Годованюк, 2010, с. 12–13).

Поняттю «індивідуалізація навчання» також властивий плюралізм. Так, С. Алексєєва розглядає його як «психолого-педагогічний підхід, який упорядковує освітній процес відповідно до індивідуальних особливостей розвитку життя кожної особистості» (Алексєєва, 2022, с. 1). Л. Смально акцентує увагу на інтеграції колективних та індивідуальних форм роботи студентів і визначає індивідуалізацію навчання як принцип зв'язку індивідуального з колективним (Смально, 2000). О. Барановська характеризує індивідуалізацію навчання як «особливу організацію навчального процесу в колективі, яка спрямована на здійснення вимог індивідуального підходу», діяльність суб'єктів освітнього процесу на всіх етапах навчання (Барановська, 2020, с. 10–11). У дослідженні Т. Годованюк зібрані такі трактування терміну «індивідуалізація навчання» в закладі вищої освіти, як:

- «максимальне наближення процесу навчання до оптимальної моделі, коли кожен студент працює в зручному для нього темпі, манері, що відповідають його загальній підготовці, здібностям, обсягу оперативної пам'яті, рисам характеру й емоційному стану»;
- «систематичний педагогічний процес, спрямований на озброєння студентів глибокими знаннями, професійними вміннями та навичками, на розвиток їхньої творчої особистості з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей і рівня підготовленості кожного з них»;
- «роботу [педагога] по виявленню та формуванню індивідуальності, яка б неодмінно передбачала активне включення самого студента в цей процес... допомозі студентові розкрити як для себе, так і для інших ті свої особливі якості, які в ньому закладені» (Годованюк, 2010, с. 19–20).

Н. Мачинська, досліджуючи питання педагогічної освіти студентів непедагогічного профілю, розглядає «індивідуалізацію навчання» у двох аспектах: «як процес (суб'єктно-особистісна зорієнтована діяльність, яка пов'язана з психологічними потребами і мотивами особистості) і як форму (це способи індивідуально-особистісних варіантів досягнення цілей навчання)» (Мачинська, 2013, с. 332).

Індивідуалізація навчання передбачає тривалу та систематичну роботу педагога з адаптації завдань і окремих аспектів змісту навчально-виховної та розвивальної роботи до потреб, здібностей, інтересів суб'єктів освітнього процесу; обов'язкове узгодження цілей і змісту навчання з динамікою освітніх результатів студентів; використання різноманітних форм, методів і засобів навчальної роботи. Реалізація індивідуалізації навчання психолого-педагогічних дисциплін в освітньому процесі здобувачів другого (магістерського) рівня освіти здійснюється переважно через індивідуальну та самостійну роботу студентів. Зазначимо, що ці види діяльності є основою сучасної вищої освіти й охоплюють значну частину навчального навантаження студентів. Вони забезпечують реалізацію пізнавальної, самостійної, прогностичної, корегувальної та виховної функцій. Пізнавальна функція самостійної й індивідуальної роботи студентів з психолого-педагогічних дисциплін визначається засвоєнням майбутнім фахівцем систематизованих знань із цих дисциплін, самостійна – полягає у формуванні здатності та готовності до самостійної навчальної та подальшої викладацької діяльності; прогностична – передбачає розвиток умінь своєчасно передбачати й оцінювати процес виконання завдання й очікуваний результат; корегувальна – полягає у формуванні вміння вчасно корегувати свою навчальну/викладацьку діяльність; виховна – характеризується розвитком самостійності, ініціативності, креативності та відповідальності як рис характеру студента.

Індивідуалізація навчання психолого-педагогічних дисциплін у магістратурі реалізується на засадах ґрунтовної бакалаврської підготовки. Це дає змогу майбутнім фахівцям адаптуватися до подальшої викладацької діяльності вже в процесі навчання. Водночас, наявні складності з діагностуванням індивідуальних особливостей студентів – актуальною є потреба розроблення відповідного критерійно-діагностувального інструментарію з урахуванням специфіки фахової підготовки студентів різних спеціальностей, методичних рекомендацій щодо їхнього застосування й подальшого опрацювання отриманих результатів. Уваги потребують питання технологізації врахування зазначених діагностик в індивідуальній і самостійній навчальній діяльності студентів, насамперед, визначення конкретних очікуваних результатів за проблемними складовими педагогічної підготовки студента та контроль їх досягнення.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. Опанування майбутніми фахівцями психолого-педагогічних дисциплін протягом навчання в магістратурі має передбачати варіативність змісту педагогічної освіти; реалізацію індивідуалізації та диференціації освітнього процесу; здійснюватися з використанням сучасних форм, методів і засобів навчання; включати широкий спектр новітніх технологій навчання. Індивідуалізація навчання є одним зі стрижневих чинників, який сприяє вирішенню нагальних проблем української освіти, пов'язаних із необхідністю компенсації освітніх втрат. Вона дає змогу мінімізувати суперечності між педагогічною підготовленістю майбутніх викладачів закладів вищої освіти й очікуваннями держави і суспільства щодо результатів їхньої діяльності. Розроблення цього питання на теоретичному та практичному рівнях має значно покращити рівень педагогічної освіченості магістрів (насамперед, непедагогічних спеціальностей), а отже, у перспективі, підвищити рівень якості вищої освіти в Україні загалом.

Використані джерела

Алексеева, С. В. (2022). Сучасні аспекти індивідуалізації навчання у закладах загальної середньої освіти в умовах інформатизації. *Педагогічні науки: Теорія та практика*, (1(40)), 11–16. https://lib.iitta.gov.ua/730650/1/Алексеева%20_стаття.pdf

- Барановська, О. В. (2020). Індивідуалізація навчання як психолого-педагогічна проблема. *Стан освітнього процесу в умовах викликів сьогодення*, 9–11. <https://researcheurope.org/wp-content/uploads/2021/02/re-12.02.21.pdf#page=9>
- Годованиук, Т. Л. (2010). *Індивідуальне навчання у вищій школі*. Київ: НПУ імені Драгоманова. https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/6908/1/Hodovaniuk_5.pdf
- Дубасенюк, О. А. (Ред.). (2003). *Наукова школа: Центр професійної підготовки педагогічних кадрів*. Житомирський державний педагогічний університет. <http://eprints.zu.edu.ua/12878/1/МАКЕТ%20ШКОЛА%202003.pdf>
- Кремень, В. Г. (2011). *Філософія людиноцентризму в освітньому просторі*. (2-ге вид.) Київ: Знання. <http://library.hneu.edu.ua/storage/new-arrivals-books/March2021/kremen.pdf>
- Малихін, О., & Гавриленко, А. (2018). Дидактичні умови формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей. *Молодь і ринок*, (11(166)), 28–32. <http://repository.vsu.org/getfile.php/19114.pdf>
- Малихін, О. В., & Ліпчевська, І. Л. (2023). Сучасні форми, методи і засоби навчання у професійній підготовці майбутнього вчителя у вищій школі. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*, 828–830. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. <http://lib.iitta.gov.ua/736308/>
- Малихін, О., & Шерстюк, Л. (2017). Соціально-педагогічні аспекти реалізації індивідуальних стратегій у професійній підготовці майбутніх викладачів філологічних спеціальностей. *Суб'єктивація процесу фахової підготовки майбутнього філолога: Теоретичні і практичні аспекти*, 432–486. Київ: НУБіП України.
- Мачинська, Н. І. (2013). *Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю*. Львів: ЛьвДУВС. https://duikt.edu.ua/uploads/1_1423_18323732.pdf
- Смалько, Л. Є. (2000). *Індивідуалізоване навчання в системі підготовки майбутнього педагога США*. [Автореф. дис. канд. пед. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова].
- Топузов, О., Головка, М., & Локшина, О. (2023). Освітні втрати в період воєнного стану: Проблеми діагностики та компенсації. *Український педагогічний журнал*, (1), 5–13. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/640>
- Топузов, О., Малихін, О., Опалюк, Т. (2018) *Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя*. Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/713245/>
- Malykhin, O., Aristova, N., & Melikova, S. (2023). Developing computer engineering and information technology undergraduates' learner autonomy: Individualised instruction in english classroom. *Environment. Technologies. Resources. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, (2), 176–181. <http://journals.rta.lv/index.php/ETR/article/view/7274>
- Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., Popov, R., & Zasiakina, T. (2022). Individualized learning in the context of blended mode of the educational process in secondary school: Challenges and expectation. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, (1), 560–571. <http://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/6874/5716>

References

- Aliexsieva, S. V. (2022). Suchasni aspekty indyvidualizatsii navchannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity v umovakh informatyzatsii. *Pedahohichni nauky: Teoriia ta praktyka*, (1(40)), 11–16. https://lib.iitta.gov.ua/730650/1/Aliexsieva%20_stattia.pdf (in Ukrainian).
- Baranovska, O. V. (2020). Indyvidualizatsiia navchannia yak psykholoho-pedahohichna problema. *Stan osvithnoho protsesu v umovakh vyklykiv sohodennia*, 9–11. <https://researcheurope.org/wp-content/uploads/2021/02/re-12.02.21.pdf#page=9> (in Ukrainian).
- Hodovaniuk, T. L. (2010). *Indyvidualne navchannia u vyshchii shkoli*. Kyiv: NPU imeni Drahomanova. https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/6908/1/Hodovaniuk_5.pdf (in Ukrainian).
- Dubasienuk, O. A. (Red.). (2003). *Naukova shkola: Tsentr profesiinoi pidhotovky pedahohichnykh kadriv*. Zhytomyrskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet. <http://eprints.zu.edu.ua/12878/1/МАКЕТ%20ShKOLA%202003.pdf> (in Ukrainian).

- Kremen, V. H. (2011). *Filosofia liudynotsentryzmu v osvithnomu prostori*. (2-he vyd.) Kyiv: Znannia. <http://library.hneu.edu.ua/storage/new-arrivals-books/March2021/kremen.pdf> (in Ukrainian).
- Malykhin, O., Aristova, N., & Melikova, S. (2023). Developing computer engineering and information technology undergraduates' learner autonomy: Individualised instruction in english classroom. *Environment. Technologies. Resources. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, (2), 176–181. <http://journals.rta.lv/index.php/ETR/article/view/7274> (in English).
- Malykhin, O., & Havrylenko, A. (2018). Dydaktychni umovy formuvannya indyvidualnykh stratehii navchannia studentiv filolohichnykh spetsialnosti. *Molod i rynek*, (11(166)), 28–32. <http://repository.vsu.org/getfile.php/19114.pdf> (in Ukrainian).
- Malykhin, O. V., & Lipchevska, I. L. (2023). Suchasni formy, metody i zasoby navchannia u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia u vyshchii shkoli. *Psykhologo-pedahohichni problemy vyshchoi i serednoi osvity v umovakh suchasnykh vyklykiv: teoriia i praktyka*, 828–830. Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H. S. Skovorody. <http://lib.iitta.gov.ua/736308/> (in Ukrainian).
- Malykhin, O., & Sherstiuk, L. (2017). Sotsialno-pedahohichni aspekty realizatsii indyvidualnykh stratehii u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh vykladachiv filolohichnykh spetsialnosti. *Subiektivatsiia protsesu fakhovoi pidhotovky maibutnoho filologa: Teoretychni i praktychni aspekty*, 432–486. Kyiv: NUBiP Ukrainy. (in Ukrainian).
- Machynska, N. I. (2013). *Pedahohichna osvita mahistrantiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv nepedahohichnoho profilu*. Lviv: LvDUVS. https://duikt.edu.ua/uploads/l_1423_18323732.pdf (in Ukrainian).
- Smalko, L. Ye. (2000). *Indyvidualizovane navchannia v systemi pidhotovky maibutnoho pedahoha SShA*. [Avtoref. dys. kand. ped. nauk, Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova]. (in Ukrainian).
- Topuzov, O., Holovko, M., & Lokshyna, O. (2023). Osvitni vtraty v period voiennoho stanu: Problemy diahnostyky ta kompensatsii. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (1), 5–13. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/640> (in Ukrainian).
- Topuzov, O., Malykhin, O., Opaliuk, T. (2018) *Pedahohichna maisternist: rozvytok profesiino-pedahohichnoi adaptyv-nosti ta sotsialnoi refleksii maibutnoho vchytelia*. Pedahohichna dumka. <https://lib.iitta.gov.ua/713245/> (in Ukrainian)
- Malykhin, O., Aristova, N., & Melikova, S. (2023). Developing computer engineering and information technology undergraduates' learner autonomy: Individualised instruction in english classroom. *Environment. Technologies. Resources. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, (2), 176–181. <http://journals.rta.lv/index.php/ETR/article/view/7274> (in English).
- Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., Popov, R., & Zasiiekina, T. (2022). Individualized learning in the context of blended mode of the educational process in secondary school: Challenges and expectation. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, (1), 560–571. <http://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/6874/5716> (in English).

Anton Chalyi, PhD student, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: higher school pedagogy; modern didactics; individualization of student learning in the educational process of applicants of the second (master's) level of education.

INDIVIDUALIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCIPLINES LEARNING IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF SECOND (MASTER'S) LEVEL OF EDUCATION AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Abstract. The modern realities of the functioning of the educational system in Ukraine determine the need for its rapid counteraction against the negative effects caused by the military aggression of the Russian Federation. The issues of rapid diagnosis and compensation of students' educational losses and the establishment of a stable (adapted to the existing conditions of the military situation in the country), effective educational process in institutions of higher education are currently relevant. Mastering of a complex of psychological and pedagogical disciplines by future specialists in the process of their master's training is no exception. Individualization of education is one of the main factors that significantly

contributes to the solution of the mentioned tasks of Ukrainian education. It also makes it possible to minimize the contradiction between the pedagogical training of future teachers of higher education institutions and the necessary level of their pedagogical competence for effective professional activity. The development of this issue at the theoretical and practical levels should improve the level of pedagogical education of masters (primarily in non-pedagogical specialties), and therefore, in the long run, raise the level of higher education in Ukraine as a whole. The study of theoretical and practical developments on the mentioned issue shows the significant attention of the scientific and pedagogical community to the problem of individualization in higher education. However, the issue of individualization of the training of psychological and pedagogical disciplines in the educational process of students of the second (master's) level of education has not been thoroughly investigated. The article provides a general description of the complex of psychological and pedagogical disciplines, included into the master's educational program of Ukrainian institutions of higher education, reveals the essence of the concept of "individualization of learning" in accordance with the modern educational paradigm, and highlights the expediency of individualizing the studying of master's psychological and pedagogical disciplines by students during their training in higher education.

Keywords: individualization of education; individual approach; the principle of education individualization; student's individual educational trajectory; educational process; second (master's) level of education; psychological and pedagogical disciplines; pedagogical education.



Олександр Міхно – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, директор Педагогічного музею України, головний науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та біографістики Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: історія освіти, педагогічна біографістика, сухомлиністика, музейна справа, музейна педагогіка.

✉ amihno@ukr.net

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5271-9530>

УДК 929:37](477):325.86

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-104-113>

ДЕКОЛОНІЗАЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ БІОГРАФІСТИКИ: ТЕОРЕТИЧНІ КОНТУРИ

Анотація. У статті актуалізовано проблему деколонізації української гуманітаристики й зокрема педагогічної біографістики. Констатовано, що наявність законодавчої бази, розвиток громадянського суспільства в Україні посилили процес деколонізації, який є комплексним і передбачає декомунізацію, дерадянізацію та дерусифікацію. Аргументовано, що здійснювати успішну деколонізацію може лише демократична країна через державні інституції та громадянське суспільство. Зазначено, що теоретичним підґрунтям для розуміння поняття деколонізації в контексті гуманітаристики є деколоніальні праці зарубіжних та українських авторів, в яких проаналізовано провідну роль культури, мови та історії в процесі колонізації. Підкреслено, що необхідною умовою успіху колоніалізму було знищення колонізованих шляхом насильства: геноциду (фізичне знищення іншого), епістеміциду (знищення системи знань і культури іншого), аксіоциду (руйнування/спотворення цінностей іншого і спроба повністю стерти будь-яку історію геноциду та епістеміциду з суспільної пам'яті).

З'ясовано, що практичні деколонізаційні проєкти та окремі дослідження випереджують теоретичне розроблення застосування деколоніального підходу в українській педагогічній біографістиці. Акцентовано на важливості переосмислення традиційних концепцій продукування біографічного знання і створення біографічних наративів, які були сформовані в умовах колоніальної та постколоніальної залежності.

На основі вивчення деколоніальних студій сучасних зарубіжних учених виокремлено поняття, які становлять сутність деколоніального підходу: деколоніальна педагогіка, деколоніальність, епістемологічна деколонізація, контекстуалізація, діалогічна історіографія. Теоретично обґрунтовано й окреслено ідеї практичного застосування зазначених понять в українській педагогічній біографістиці. Перспективним напрямом подальших досліджень у царині педагогічної біографістики на основі деколоніального підходу визначено розгляд персоналій та спадщини радянських педагогів.

Ключові слова: педагогічна біографістика; педагогічна персоналія; історія освіти; деколонізація; деколоніальний підхід.

Деколонізація надає особливого ритму,
властивого новому поколінню людей,
збагачує буття новою мовою і новим гуманізмом.
Франц Фанон. Гнані і голодні.

Постановка проблеми. Серед основних причин початку російської збройної агресії проти України – прагнення утримати нашу державу у сфері російського колоніального впливу. Позбутися цього впливу можна передусім військовим шляхом: збройною протидією агресору і звільненням тимчасово окупованих територій. Подальша реінтеграція цих територій та повоєнне відновлення України вимагатимуть колосальних економічних та інтелектуальних ресурсів. Під останніми маємо на увазі подолання психологічної травми, спричиненої колоніалізмом, усвідомлення колоніального досвіду, демонтаж колоніальних дискурсів, тобто проведення деколонізації у найширшому її розумінні. Погоджуємося з думкою М. Рябчука, що російське владарювання Україною було колоніальним, «якщо тільки ми визнаємо колонією кожну етнічну/національну спільноту, позбавлену політичних, економічних та мовно-культурних прав чужоземною владою, і трактуємо колоніалізм як “тривале управління іншою расовою чи етнічною групою, поєднане з політикою економічного визиску та примусової акультурації”» (Рябчук, 2021).

Демонтажу колоніальних дискурсів сприяють і суспільні трансформації в Україні, зокрема процес деколонізації, який прискорився з початком гарячої фази російсько-української війни у лютому 2022 р. і який підтримує більшість українських громадян (Як трансформується..., 2022). Чинні закони України «Про засудження комуністичного та націонал-соціалістичного (нацистського) тоталітарних режимів в Україні та заборону пропаганди їхньої символіки» (2015), «Про засудження та заборону пропаганди російської імперської політики в Україні і деколонізацію топонімів» (2023) свідчать, що деколонізація є одним із важливих напрямів державної політики. Наявність відповідної нормативно-правової бази сприяла активізації громадянського суспільства, виникненню й ефективній роботі різноманітних громадських організацій (ГО), які здійснюють деколонізаційну діяльність. Передусім це ГО «Декомунізація. Україна», яка, окрім практичних дій з очищення українського простору від радянських наративів, проводить і широку просвітницьку роботу в контексті деколонізації (навчальний проєкт «Декомунізація-40» від Центру Айн Ренд в Україні).

Витіснення колоніальних дискурсів з українського гуманітарного простору вимагає застосування новітніх дослідницьких підходів і в наукових студіях, зокрема біографічних. Деколоніальний підхід в українській педагогічній біографістиці є новою дослідницькою стратегією, спрямованою на переосмислення та перегляд традиційних концепцій продукування біографічного знання і створення біографічних наративів, що були сформовані в умовах колоніальної та пост-колоніальної залежності. У цій статті ми розглянемо теоретичні підвалини застосування деколоніального підходу в українській педагогічній біографістиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення наукової літератури дає підстави констатувати, що тема деколонізації та її різноманітні аспекти всебічно висвітлені у працях зарубіжних (Г. Бгабга (Bhabha), К. Галлі (Gallien), Д. Го (Go), В. Міньоло (Mignolo), Е. Саїд (Said), Е. Томпсон (Thompson), Ф. Фанон (Fanon) та ін.) та українських дослідників (Т. Гундорова, О. Забужко, М. Павлишин, М. Рябчук, М. Шкандрій та ін.), чий праці є теоретичним підґрунтям для розуміння поняття деколонізації у контексті гуманітаристики. З цього погляду основоположно вважаємо книгу «Гнані і голоді» головного ідеолога антиколоніалізму Ф. Фанона, який сприяв тому, щоб колонізовані народи повернули собі усвідомлення власного історичного минулого шляхом руйнування колоніальної ідеології. У своєму дослідженні колоніальної нерівності та можливості опору Ф. Фанон акцентував значущість культури та історії в процесі деколонізації й показав особливу роль мови в процесі підпорядкування колонізованих народів, образно висловившись, що «мова підкорювача починає сушити рота» (Фанон, 2016, с. 144). Сучасні вчені у деколоніальних студіях продовжують розвивати цю думку Ф. Фанона. Так, відповідно до теорії деколонізації

аргентинського вченого В. Міньоло, основними способами колонізації є знання та цінності (Mignolo & Walsh, 2018). Французька дослідниця К. Галлі у критичному огляді «деколоніального повороту» в гуманітарних науках окреслила його генеалогічні основи, розвиток і рецепцію, наголошуючи на важливості культурного плюралізму (Gallien, 2020). Американський науковець Д. Го, вивчаючи взаємодію між колоніальним минулим і сучасним суспільством, акцентує на впливі колоніальних структур на соціальні відносини та культуру (Go, 2020).

Знаковими для української гуманітаристики є книги Е. Томпсон «Трубадури імперії» (2006) та М. Шкандрія «В обіймах імперії: російська і українська літератури новітньої доби» (2004), у яких досліджено російський імперський культурний дискурс, зокрема літературний, проаналізовано символи і наративи, на які імперія покладається у своїх намаганнях підкорити колонізованого. М. Рябчук у статтях вивчає перебіг процесу деколонізації в Україні та обґрунтовує різницю й особливості російсько-радянського і класичного колоніалізму (2016, 2021). Серед останніх досліджень відзначимо спільну працю науковців Інститут історії НАН України та Інституту педагогіки НАПН України «Російські підручники з історії: школа ненависті і ворожнечі. Аналітична записка» (Смолій, 2023), в якій автори детально висвітлили неоколоніальні російські наративи та окреслили заходи й рекомендації щодо протидії російській історичній пропаганді.

Повторимо, що вищезазначені дослідження розглядаємо як теоретичне підґрунтя деколоніальних студій в українській гуманітаристиці. Водночас констатуємо, що проблема використання деколоніального підходу в українській педагогічній біографістиці не поставлена й не вивчена. Це й зумовило актуальність статті та визначило її **мету**: з'ясувати передумови застосування деколоніального підходу в українській педагогічній біографістиці, на основі вивчення деколоніальних досліджень сучасних зарубіжних учених у царині гуманітаристики виокремити поняття – складові деколоніального підходу й таким чином окреслити його теоретичні контури та обґрунтувати використання в біографічних студіях.

Виклад основного матеріалу. Передусім зауважимо, що деколонізація – це не лише концептуальні академічні постулати, про що йтиметься далі. Це ще й велика робота щодо трансформації інформаційного, зокрема наукового, простору, наповнення його конкретними текстами, до яких не звикли й яких досі не бачили. Це також просвітницька діяльність з поширення нового деколоніального знання, яке, серед іншого, формуватиме сприйняття відмінності і різноманітності як визначальних ознак сучасного мінливого світу. З огляду на сказане, відзначимо, що сьогодні в українській педагогічній біографістиці спостерігаємо певні явища й тенденції, які свідчать, що деколонізація цієї сфери наукових досліджень здійснюється практично:

- видання навчального посібника «Українська педагогіка в персоналіях» за редакцією О. Сухомлинської (2005), у якому вперше історію української освіти від княжої доби до кінця ХХ ст. подано через призму біографічних наративів, представлено детальні життєписи репресованих педагогів Августина Волошина, Осипа Гермайзе, Олександра Залужного, Михайла Кравчука, Бориса Манжоса та ін., а також державних і культурно-освітніх діячів, які не були педагогами, але зробили вагомий внесок у розвиток освіти: Ярослава Мудрого, Івана Федорова, Євгена Чикаленка, Михайла Грушевського, Василя Біднова, Олександра Шумського та ін.
- дослідження українськими науковцями біографій зарубіжних педагогів, що в часи колоніальної залежності (аж до відновлення незалежності України у 1991 році) було монополією російських дослідників. Персоналії зарубіжних педагогів представлено на вебпорталі Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О. Сухомлинського в електронному ресурсі «Видатні педагоги України та світу» та на сайті Педагогічного музею України в інформаційно-просвітницькому проєкті «Педагогічний календар» (Міхно, 2023);
- реалізація у віртуальному просторі, зокрема у соціальних мережах, біографічних онлайн-проєктів, присвячених як відомим, так і маловідомим та невідомим українським педагогам, що розглядаємо як просвітництво – важливий напрям деколонізації (Berezivska, Mikhno & Pinchuk, 2023).

Зважаючи на вищезазначене, стверджуємо, що в українській педагогічній біографістиці наявні передумови для застосування деколоніального підходу. Як і кожен дослідницький підхід, він має спиратися на теоретичну основу, якою вважаємо наукові праці сучасних зарубіжних дослідників у царині гуманітаристики, насамперед – освіти. Продемонструємо сутність деколоніального підходу, окресливши його теоретичні контури через поняття, які вводять і обґрунтовують учені у своїх працях. Подаємо ці поняття у формі таблиці із зазначенням автора (авторів).

Таблиця 1

Теоретичні контури деколоніального підходу

Поняття	Автор
Деколоніальна педагогіка	De Lissovoy (2010), Menon, Green, Charbonneau, Lehtomäki & Mafi (2021)
Деколоніальність	De Lissovoy (2010), Williams & Bermeo (2020), Menon, Green, Charbonneau, Lehtomäki & Mafi (2021), Bodhi (2022), Matasci (2022)
Діалогічна історіографія	Bodhi (2022)
Епістемологічне насильство	De Lissovoy (2010)
Епістемологічна деколонізація	Bodhi (2022)
Контекстуалізація	Bodhi (2022)

Розглянемо ці поняття докладніше, обґрунтовуючи застосування деколоніального підходу у педагогічній біографістиці.

Деколоніальна педагогіка – освітня концепція, яка виникла в контексті деколонізації та критики впливу колоніалізму на освітні системи (De Lissovoy, 2010, Menon, Green, Charbonneau, Lehtomäki & Mafi, 2021). Ця педагогічна парадигма розглядає освіту як засіб трансформації соціальних, культурних та політичних структур. Основні ідеї деколоніальної педагогіки: критика колоніальної історії (аналіз і переосмислення історії з урахуванням колоніального впливу на розвиток освіти), міжкультурне навчання (усвідомлення різноманітності світу та прийняття різних світоглядів), рівноправ'я (створення справедливих умов для всіх учнів, незалежно від їхнього етнічного походження). Отже, деколоніальна педагогіка спрямована на розбудову справедливого та рівноправного суспільства, у якому усі його члени мають однакові можливості та права на освіту. Оскільки освіта історично відіграла центральну роль у «цивілізаційній місії» російського колоніалізму в Україні, педагогічна біографістика через життєписи українських педагогів покликана продемонструвати такі антиколоніальні аспекти історії освіти: багатовікові традиції української педагогіки від княжих часів до сьогодення, опір колоніальній політиці русифікації освіти, побудову виховного процесу на основі поєднання національних та загальнолюдських цінностей, спроби створення національної школи на демократичних засадах у різні історичні періоди (козацька доба, Українська революція 1917–1921 рр.), учнів як суб'єктів освітнього процесу навіть в умовах авторитарної педагогіки (запровадження активних методів навчання, «надання голосу» учням у науково-педагогічних працях та ін.) тощо.

Деколоніальність. Ключовим елементом деколоніального підходу є перспектива та наміри дослідника, які окреслюються поняттям деколоніальності. Вивчення колоніалізму у ретроспективі доводить, що його основною метою було насильницьке поширення колоніального погляду на світ (De Lissovoy, 2010; Williams & Bermeo, 2020; Menon, Green, Charbonneau, Lehtomäki & Mafi, 2021; Bodhi, 2022). Індійський учений С. Бодхі, автор деколоніально-історичного підходу у соціальних дослідженнях, стверджує, що соціальна реальність складається з різноманітних реальностей, і кожна з них містить систему координат, яку можна пояснити у термінах універсально-особливого. Коли колоніальний суб'єкт починав нав'язувати себе через колонізацію іншим різноманітним реальностям, він також нав'язував і поширював на них своє «універсально-особливе». Унаслідок цього колонізовані ставали новим «особливим» колонізатора і мали діяти

в межах встановлених правил «універсального» колонізатора. Ці процеси створили колоніальну відмінність, у якій «універсальне» колонізатора відтворювалося і сприймалося як вище, тоді як колонізовані («особливі») класифікувалися як «нижчі» в межах «універсального» колонізатора. Саме таке маніпулювання соціальною реальністю призвело до того, що «універсальне» колонізатора стало «універсальним» для колонізованих, які мусили підкорятися, шанувати, наслідувати та імітувати способи життя колонізатора, щоб вижити в умовах колоніального натиску (Bodhi, 2022). Ці процеси породили те, що називають «колоніальністю»: спосіб мислення, погляди, спосіб сприйняття світу, коли колонізований засвоює колоніальні стереотипи, символи та культурні коди, оцінює себе очима колонізатора й сприймає все це як частину своєї тотожності. Підкреслимо, що проект колоніалізму – це не лише накопичення багатства за допомогою погроз та насильства, але й управління за допомогою знань, тобто епістократія. Саме в цьому розумінні й позиціонується поняття деколоніальності. З точки зору деколоніального підходу світ є різноманітним, і кожна з цих динамічних різноманітностей перебуває у стані узгодженого співіснування з іншими. Необхідною умовою успіху колоніалізму було знищення колонізованих шляхом насильства: геноциду (фізичне знищення іншого), епістеміциду (знищення системи знань і культури іншого), аксіоциду (руйнування/спотворення цінностей іншого і спроба повністю стерти будь-яку історію геноциду та епістеміциду з суспільної пам'яті).

Отже, система координат деколоніальності – це «різноманітність-співіснування». Виходячи з цього розуміння, деколоніальна оптика у педагогічній біографістиці складається з двох взаємопов'язаних аспектів: 1) розгляд історії української освіти як історії освіти одного з багатьох народів, що має безумовне право на існування й розвиток, а не винятково як ізольованого чи колонізованого суб'єкта, 2) створення життєписів українських педагогів з урахуванням колоніального домінування з уведенням у біографічний наратив проявів актів колоніального насильства: геноциду, епістеміциду і аксіоциду (якщо педагог зазнав цих актів за життя або ж коли їх наслідки впливали на його життєтворчість).

Епістемологічна деколонізація. З деколоніальної точки зору наукові дослідження треба здійснювати на основі епістемологічної деколонізації. Пояснити сутність цього процесу можна через розуміння колоніальної епістемології, яка утверджувалася як основа колоніального світогляду і поширювалася разом із колоніалізмом. Коли колонізатори використовували цю епістемологію, вони створювали соціальну реальність, яка відповідала їхньому уявленню про світ і слугувала їхнім цілям, тобто відбувалося епістемологічне насильство (De Lissouvo, 2010). Деколонізація в цьому контексті – це, з одного боку, спроба з'ясувати особливості процесу відтворення колоніальної системи в колонізованих суспільствах, а з іншого – це спротив колоніальній епістемології на рівні цінностей, тобто йдеться про розвінчання концепції колонізації та протистояння їй. Саме цей акт епістемологічної непокори формує поняття епістемологічної деколонізації (Bodhi, 2022).

В українській гуманітаристиці, зокрема педагогічній біографістиці, процес епістемологічної деколонізації має специфіку. По-перше, Україна хоч і перебувала у колоніальній залежності від Росії впродовж кількох століть, проте мала і власну вкорінену епістемологію задовго до колонізації. По-друге, основними ідеями епістемологічної деколонізації є критика євроцентризму (домінування європейської культури і підходів до знань у науковій сфері) і заклик до визнання та цінування різноманіття культурних підходів та світоглядів. Оскільки Україна – невід'ємна частина Європи, українські науковці, на нашу думку, не поділяють ідею критики євроцентризму (хоча думки та погляди дослідників можуть значно відрізнятись), водночас підтримуючи культурне розмаїття як ознаку сучасного світу. З огляду на сказане, вважаємо, що в українській педагогічній біографістиці епістемологічна деколонізація можлива у варіанті «пограничного мислення» («Border Thinking») (Mignolo & Tostanova, 2006). Практикувати його – означає виходити за межі категорій, нав'язаних колоніальною епістемологією. При цьому не відбувається простої зміни однієї (колоніальної) епістемології іншою або іншими. Такого роду розмежування є не що інше, як акт епістемологічної непокори. Без цього кроку деколонізація свідомості як передумова епістемологічної деколонізації неможлива. Пограничне мислення – це ще й необхідність звільнитися

від тих алгоритмів мислення, які були нав'язані освітою, культурою, середовищем, позначеними колоніальним впливом.

Епістемологічна деколонізація у варіанті пограничного мислення в педагогічній біографістиці – це необхідність ставити питання й висувати гіпотези, неможливі в колоніальному дискурсі, за колоніальної епістемології, відтак – продукувати біографічне знання, яке не могло з'явитися в межах колоніальної епістеми. Пояснимо цю тезу на прикладі розширення поняття «внесок у розвиток освіти». У колоніальній епістемології внесок у розвиток освіти традиційно визначають передусім академічними показниками: кількістю опублікованих праць, наявністю наукового ступеня і вченого звання, членством у наукових організаціях, а також досягненнями в адміністративно-педагогічній діяльності тощо. Не відкидаючи цих важливих показників, епістемологічна деколонізація у варіанті пограничного мислення передбачає використання й інших показників внеску у розвиток освіти: боротьба за рідномовну освіту, порятунок дітей у часи Голодомору-геноциду та у воєнний час, створення й редагування українських педагогічних і дитячих журналів, видання українських підручників, вплив на освітній і виховний процес через художні твори (дитячі письменники), результати інших видів діяльності, окрім педагогічної (громадська, журналістська, релігійна, політична), участь у правозахисному русі, опір русифікації освіти, створення дитячих і молодіжних організацій тощо.

Контекстуалізація. Деколоніальний підхід вимагає особливої уваги до предмета дослідження. Як цей предмет концептуалізувати? Що являють собою ті реалії, які треба вивчати, і як ці реалії піддаються дослідницькій процедурі? До такої концептуалізації можна підійти з боку процесу, який називається контекстуалізацією. У рамках деколоніального підходу «контекст» треба розуміти як «динамічне поєднання часу, простору, місця, персоналії», «плинне і взаємодіюче», «органічне і структуроване», «пережите тут і зараз» і «таке, що містить у собі втілену епістемологію» (Bodhi, 2022). Наголосимо, що йдеться не про традиційне розуміння контексту як історичного тла. Контекстуальна епістемологія складається з безлічі перехресних реальностей, які обмежуються конкретними історичними умовами і соціально-політичними подіями. Акт контекстуалізації як елемента деколоніального підходу вимагає від дослідника здійснити деконстрування, розмежування, розплутування і повторне збирання цих перехресних реальностей через визначення «ліній дослідження», а не «об'єкта дослідження». За деколоніального підходу немає об'єкта для дослідження, а є лише численні лінії запитів, що перетинаються, які потрібно розплутати і осмислити в контексті. Контекстуалізація працює з цією множинністю і розплутує певну лінію або кілька ліній дослідження в контексті. Знання, отримане завдяки контекстуалізації, є множинним і перебуває в розвитку, його не можна звести до єдиної універсальної істини. Щодо творця знання, то контекстуалізація заперечує його право на істину: дослідник може розкрити щонайбільше один аспект реальності, а не всю реальність. Тобто в контекстуалізації не існує єдиної істини, яку можна знайти, є лише безліч наративів, і роль дослідника полягає в тому, щоб артикулювати ці наративи, усвідомлюючи, що предмет дослідження не є статичним. Контекстуалізація вимагає фундаментальної зміни у поглядах на продукування знання і роль теорії, а саме: контекст продукує теорію, а не теорія продукує контекст (Bodhi, 2022).

Саме з такої концепції контексту та контекстуалізації підходимо до досліджень у педагогічній біографістиці. Контекстом для нас є категорія «українська педагогічна біографістика». Серед численних потенційних ліній дослідження, доступних для розуміння цього контексту, можуть бути такі: біографія як життєпис (систематичний опис життя педагога в хронологічному порядку, починаючи з народження та закінчуючи смертю), взаємодія педагога з іншими людьми (відносини із колегами, друзями, сім'єю), вплив історичних подій (аналіз важливих подій, які вплинули на життя педагога: війни, революції, культурні та політичні зміни), індивідуальні особливості (характер, особистісні риси, уподобання та хобі), ідентичність (ідентичності) педагога і його самоідентифікація, матеріальні умови роботи (розмір заробітної плати, соціальні пільги), гендерні аспекти (роль та вплив гендерних факторів на життя та діяльність особистостей у галузі освіти), взаємодія з учнями (вплив на учнів, враховуючи індивідуальний підхід), мова як педагогічний

інструмент (державна мовна політика, використання педагогом української мови в освітньому процесі, у наукових працях, повсякденні, листуванні), роль педагога у формуванні національної ідентичності та ін. Ці лінії можуть перетинатися, доповнюючи одна одну, а загальний підхід полягає в тому, щоб розглядати життєписи не тільки як індивідуальні історії, але і як частину контексту «українська педагогічна біографістика».

Вибір лінії (ліній) дослідження зумовлює його мета й підсумковий продукт. Наприклад, у межах виконання наукового дослідження «Педагогічна біографіка в інформаційному освітньо-науковому просторі України» (2023–2025) (науковий керівник – Л. Березівська) наукові співробітники відділу педагогічного джерелознавства та біографістики Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського працюють над енциклопедичним біографічним словником «Педагоги України (друга половина XIX – початок XXI ст.)». У створенні такого словника найбільш адекватною є дослідницька лінія «біографія як життєпис», оскільки дає змогу розкрити історію, епістемологію та сучасну реальність категорії «українська педагогічна біографістика» через біографічні довідки про педагогів.

Діалогічна історіографія. Автор цього поняття С. Бодхі трактує його як важливий принцип, який відіграє ключову роль у деколонізації історії і стосується безпосередньої взаємодії з історією контексту, враховуючи як спосіб написання історії, так і теоретичні роздуми як складову продукування знань (Bodhi, 2022). Фундаментальним для колоніальної історіографії є написання історії в межах універсально-особливого, тоді як діалогічна історіографія визнає лише локалізованість історичного знання та базується на розмаїтті-співіснуванні. Цей перехід від універсальності до розмаїття формує нову парадигму історіографії, що базується на концепції «розмаїття-діалог». Діалогічна історіографія покладається на ідею співіснування та розглядає знання як інструмент діалогу, а не як визначення істини, акцентуючи на діалогічній природі знання.

Застосовуючи принцип діалогічної історіографії у педагогічній біографістиці, ми не претендуємо на академічні права щодо предмета і контексту дослідження. Наш наратив стає одним із можливих поглядів на педагогічну біографістику без претензії на абсолютність знань про реальність цієї категорії, яка постійно трансформується. Наш дослідницький пошук фіксує лише окремі моменти цього руху. Не претендуючи на повноту знань, визнаємо свій інтерес до предмета дослідження і свідомо спрямовуємо пошук на збагачення розуміння динаміки категорії «педагогічна біографістика». Вважаємо, що наше дослідження сприятиме кращому осмисленню цієї реальності, й на особистому рівні намагаємося поділитися цими знаннями в межах діалогу про розмаїття. З цього погляду ми використовуємо діалогічну історіографію як спосіб мислення, рефлексії та письма, щоб розкрити наші теоретичні висновки. З використанням діалогічної історіографії ми акцентуємо на взаємодії, рефлексії та відкритому обміні ідеями. Намагаючись поділитися нашими знаннями, ми сприяємо генерації знань про педагогічну біографістику, визнаючи, що кожен наратив є унікальним і важливим внеском у загальний діалог.

Підтримуючи ідею співіснування різних поглядів і визнаючи, що розмаїття інтерпретацій та підходів є невід’ємною частиною дослідницького пошуку, діалогічна історіографія у межах деколоніального підходу має й прогностичне значення. Розгляд альтернативних ідей і концепцій може бути не лише засобом для розуміння механізмів колоніального впливу, зокрема сутності імперської та комуністичної ідеологій, а й частиною більш широкої дискусії про розбудову сучасного українського суспільства та його цінностей.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Вивчення деколоніальних досліджень зарубіжних учених дає підстави констатувати, що теоретичні контури деколоніального підходу можна окреслити такими основними поняттями: деколоніальна педагогіка (педагогічна парадигма, що розглядає освіту як засіб трансформації соціальних, культурних та політичних структур), деколоніальність (оптика дослідника, яка полягає в усвідомленні колоніального досвіду й спрямована на подолання колоніальних впливів та демонтаж колоніальних дискурсів), епістемологічна деколонізація (акт епістемологічної непокори з розвінчання концепції колонізації та протистояння їй), контекстуалізація (розуміння контексту не як історичного тла, а як динамічного

поєднання часу, простору, місця, персоналій, як пережитого тут і зараз, та такого, що містить у собі втілену епістемологію), діалогічна історіографія (парадигма історіографії, що акцентує на діалогічній природі знання й покладається на ідею співіснування, розглядаючи знання як інструмент діалогу, а не визначення істини). Використання цих понять у межах деколоніального підходу в українській педагогічній біографістиці може бути плідним за умови врахування специфіки процесу деколонізації в Україні, який є комплексним і містить такі складові, як декомунізація, дерадянська та дерусифікація.

Поділяючи думку Л. Березівської, що в українській педагогічній біографістиці «найскладнішим є осмислення насиченої комуністичними атрибутами творчої спадщини радянських педагогів, котрі волею долі змушені були забезпечувати гуманітарну царину тоталітарного устрою» (2023, с. 29), як перспективний напрям подальших біографічних досліджень визначаємо розгляд персоналій та спадщини педагогів радянського періоду на основі деколоніального підходу.

Подяки. Стаття написана в результаті участі у навчальному онлайн-проекті «Декомунізація-40». Автор висловлює вдячність організаторам проекту – Центру Айн Ренд в Україні та ГО «Декомунізація. Україна» – й особисто Антону Бондарю та Вадиму Позднякову.

Використані джерела

- Березівська, Л. Д. (2023). Біографічна довідка про педагога чи освітнього діяча в енциклопедичному словнику: підходи і критерії. *Інформаційне забезпечення сфери освіти та науки України в умовах воєнного стану: матеріали звіт. наук.-практ. конф. ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 18 грудня 2023 р., Київ / НАПН України, Від-ня філософії освіти, загальної та дошкільної педагогіки, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського*. ТВОРИ, 28–30. <https://cutt.ly/XwXxeEs7>.
- Міхно, О. (2023). Персоналії зарубіжних освітян у сучасній українській педагогічній біографістиці. *Україна на шляху відновлення: завдання науки і освіти в європеїзації держави: матеріали Всеукр. міжгалузевої наук.-практ. онлайн-конф. в межах Міжнар. вист. «Сучасні заклади освіти», 17–19 трав. 2023 р., Київ / НАН України, НАПН України, Ін-т історії України та ін.* 104–110. <https://cutt.ly/Pweh9RU7>.
- Рябчук, М. (2016). Декомунізація чи деколонізація? Що показали політичні дискусії з приводу «декомунізаційних» законів? *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України*, 2(82), 104–117. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzpiend_2016_2_8.
- Рябчук, М. (2021). Сором'язливий колоніалізм. *Збруч*. <https://zbruc.eu/node/102782>.
- Смолий, В. (Ред.). (2023). Російські підручники з історії: школа ненависті і ворожнечі. Аналітична записка. Київ: НАН України. Інститут історії України, НАПН України. Інститут педагогіки. <https://cutt.ly/wwXxrVrK>.
- Сухомлинська, О. (Ред.). (2005). *Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн.* Либідь.
- Томпсон, Е. (2006). *Трубадури імперії: Російська література і колоніалізм*. Основи.
- Фанон, Ф. (2016). *Гнані і голодні*. Вперед.
- Шкандрій, М. (2004). *В обіймах імперії: Російська і українська література новітньої доби*. Факт.
- Як трансформуються ставлення українців до декомунізації, УПЦ МП та націоналізму під час війни з Росією. (2022). Фонд «Демократичні ініціативи» імені Льва Кучеріва [офіц. сайт]. <https://dif.org.ua/article/yak-transformuetsya-stavlennya-ukraintsiv-do-dekomunizatsii-upts-mp-ta-natsionalizmu-pid-chas-viyini-z-rosieyu>.
- Berezivska, L. D., Mikhno, O. P., & Pinchuk, O. P. (2023). Online projects as a form of spreading pedagogical biographical knowledge in the context of open science. *Information Technologies and Learning Tools*, 97(5), 227–243. <https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5240>.
- Bodhi, S. R. (2022). The decolonial-historical approach in social sciences research: its methodological contours. *J. Tribal Intellect. Collect. India*, 6, 1–12. <https://www.ticijournals.org/the-decolonial-historical-approach-in-social-research-its-methodological-contours/>.
- De Lissovoy, N. (2010). Decolonial pedagogy and the ethics of the global, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31 (3), 279–293, DOI: 10.1080/01596301003786886.
- Gallien, C. (2020). A Decolonial Turn in the Humanities. *Alif: Journal of Comparative Poetics*, 40, 28–58. URL: <https://www.jstor.org/stable/26924865>

- Go, J. (2020). Postcolonial thought and social theory. *Social Forces*, 98(4), 1–3. <https://doi.org/10.1093/sf/soaa004>.
- Matasci, D. (2022). Decolonizing Education: Historical Perspectives and Contemporary Challenges. *African Studies Review*. 65(3), 761–770. <https://doi.org/10.1017/asr.2022.71>.
- Menon, S., Green, C., Charbonneau, I., Lehtomäki, E., & Mafi, B. (2021). Approaching global education development with a decolonial lens: teachers' reflections. *Teaching in Higher Education*, 26 (7–8), 937–952. DOI: 10.1080/13562517.2021.1941845.
- Mignolo, W.D. & Tlostanova, M.V. (2006) Theorizing from the Borders: Shifting to Geo- and Body-Politics of Knowledge. *European Journal of Social Theory*, 9 (2), 205–221.
- Mignolo W.D., Walsh C. E. (2018). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke Univ. Press.
- Williams, H. M., & Bermeo, M. (2020). A Decolonial Imperative: Pluriversal Rights Education. *International Journal of Human Rights Education*, 4(1). <https://repository.usfca.edu/ijhre/vol4/iss1/1>.

References

- Berezivska, L.D. (2023). Biohrafichna dovidka pro pedahoha chy osvithnoho diiacha v entsyklopedychnomu slovnyku: pidkhody i kryterii. *Informatsiine zabezpechennia sfery osvity ta nauky Ukrainy v umovakh voiennoho stanu: materialy zvit. nauk.-prakt. konf. DNPB Ukrainy im. V.O. Sukhomlynskoho, 18 hrudnia 2023 r., Kyiv / NAPN Ukrainy, Vid-nia filosofii osvity, zahalnoi ta doshkilnoi pedahohiky, DNPB Ukrainy im. V.O. Sukhomlynskoho. Vinnytsia: TVORY, 28–30. <https://cutt.ly/XwXxeE57> (in Ukrainian).*
- Mikhno, O. (2023). Personalii zarubizhnykh osvitan u suchasni ukraini pedahohichni biohrafistyti. *Ukraina na shliakhu vidnovlennia: zavdannia nauky i osvity v yevropeizatsii derzhavy: materialy Vseukr. mizhhaluzevoi nauk.-prakt. onlain-konf. v mezhakh Mizhnar. vyst. «Suchasni zaklady osvity», 17–19 trav. 2023 r., Kyiv / NAN Ukrainy, NAPN Ukrainy, In-t istorii Ukrainy ta in. Kyiv, 104–110. <https://cutt.ly/Pweh9RU7> (in Ukrainian).*
- Riabchuk, M. (2016). Dekomunizatsiia chy dekolonizatsiia? Shcho pokazaly politychni dyskusii z pryvodu «dekomunizatsiinykh» zakoniv? *Naukovi zapysky Instytutu politychnykh i etnonatsionalnykh doslidzhen im. I.F. Kurasa NAN Ukrainy*, 2(82), 104–117. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzzipiend_2016_2_8 (in Ukrainian).
- Riabchuk, M. (2021). Soromiazlyvyi kolonializm. *Zbruch*. <https://zbruc.eu/node/102782> (in Ukrainian).
- Smolii, V. (Red.). (2023). *Rosiiski pidruchnyky z istorii: shkola nenavysti i vorozhnechi. Analitychna zapyska*. Kyiv: NAN Ukrainy. Instytut istorii Ukrainy, NAPN Ukrainy. Instytut pedahohiky. <https://cutt.ly/wwXxrVrK> (in Ukrainian).
- Sukhomlynska, O. (Red.). (2005). *Ukrainska pedahohika v personaliiakh: U 2 kn.* Kyiv: Lybid (in Ukrainian).
- Tompson, E. (2006). *Trubadury imperii: Rosiiska literatura i kolonializm*. Kyiv: Osnovy (in Ukrainian).
- Fanon, F. (2016). *Hnani i holodni*. Kyiv: Vpered (in Ukrainian).
- Shkandrii, M. (2004). V obiimakh imperii: Rosiiska i ukrainska literatury novitnoi doby. Kyiv: Fakt (in Ukrainian).
- Yak transformuietsia stavlennia ukraintsiv do dekomunizatsii, UPTs MP ta natsionalizmu pid chas viiny z Rosiieiu. (2022). *Fond «Demokratychni initsiatyvy» imeni Ilka Kucheriva [ofits. sait]*. <https://dif.org.ua/article/yak-transformuetsya-stavlennya-ukraintsiv-do-dekomunizatsii-upts-mp-ta-natsionalizmu-pid-chas-viyni-z-rosieiu> (in Ukrainian).
- Berezivska, L. D., Mikhno, O. P., & Pinchuk, O. P. (2023). Online projects as a form of spreading pedagogical biographical knowledge in the context of open science. *Information Technologies and Learning Tools*, 97(5), 227–243. <https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5240> (in English).
- Bodhi, S. R. (2022). The decolonial-historical approach in the social sciences research: its methodological contours. *J. Tribal Intellect. Collect. India*. 6, 1–12. <https://www.ticjournals.org/the-decolonial-historical-approach-in-social-research-its-methodological-contours/> (in English).
- De Lissovoy, N. (2010). Decolonial pedagogy and the ethics of the global, Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 31 (3), 279–293, DOI: 10.1080/01596301003786886 (in English).
- Gallien, C. (2020). A Decolonial Turn in the Humanities. *Alif: Journal of Comparative Poetics*, 40, 28–58. <https://www.jstor.org/stable/26924865> (in English).
- Go, J. (2020). Postcolonial thought and social theory. *Social Forces*, 98(4), 1–3. <https://doi.org/10.1093/sf/soaa004> (in English).

- Matasci, D. (2022). Decolonizing Education: Historical Perspectives and Contemporary Challenges. *African Studies Review*, 65(3), 761–770. <https://doi.org/10.1017/asr.2022.71> (in English).
- Menon, S., Green, C., Charbonneau, I., Lehtomäki, E., & Mafi, B. (2021). Approaching global education development with a decolonial lens: teachers' reflections. *Teaching in Higher Education*, 26 (7–8), 937–952. DOI: 10.1080/13562517.2021.1941845(in English).
- Mignolo, W.D. & Tlostanova, M.V. (2006) Theorizing from the Borders: Shifting to Geo- and Body-Politics of Knowledge. *European Journal of Social Theory*, 9 (2), 205–221(in English).
- Mignolo W.D., Walsh C.E. (2018). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke Univ. Press (in English).
- Williams, H. M., & Bermeo, M. (2020). A Decolonial Imperative: Pluriversal Rights Education. *International Journal of Human Rights Education*, 4(1). <https://repository.usfca.edu/ijhre/vol4/iss1/1> (in English).

Oleksandr Mikhno, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Director of the Pedagogical Museum of Ukraine, Head Researcher at the Department of Pedagogical Source Studies and Biographical Studies of the V.O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine
Research interests: history of education, pedagogical biography, Sukhomlynistics, museum studies, museum pedagogy

DECOLONIZATION OF UKRAINIAN PEDAGOGICAL BIOGRAPHY: THEORETICAL CONTOURS

Abstract. The article deals with the problem of decolonization of Ukrainian humanities and pedagogical biography in particular. It is stated that the existence of a legislative framework and the development of civil society in Ukraine have strengthened the process of decolonization, which is complex and includes decommunization, de-Sovietization and derussification. It is argued that only a democratic country can carry out successful decolonization through state institutions and civil society. It is noted that the theoretical basis for understanding the concept of decolonization in the context of humanities is the decolonial works of foreign and Ukrainian authors, which analyze the leading role of culture, language and history in the process of colonization. It is emphasized that a necessary condition for the success of colonialism was the destruction of the colonized by violence: genocide (physical destruction of the other), epistemicide (destruction of the knowledge system and culture of the other), axiocide (destruction/distortion of the values of the other and an attempt to completely erase any history of genocide and epistemicide from public memory).

It has been found that practical decolonization projects and individual studies are ahead of the theoretical development of the application of the decolonial approach in Ukrainian pedagogical biography. The importance of rethinking the traditional concepts of producing biographical knowledge and creating biographical narratives that were formed in the context of colonial and postcolonial dependence is emphasized.

On the basis of the study of decolonial studies by contemporary foreign scholars, the concepts that constitute the essence of the decolonial approach are identified: decolonial pedagogy, decoloniality, epistemological decolonization, contextualization, and dialogical historiography. The ideas of practical application of these concepts in Ukrainian pedagogical biography are theoretically substantiated and outlined. A promising direction for further research in the field of pedagogical biography based on the decolonial approach is the consideration of the personalities and heritage of educators of the Soviet period.

Keywords: pedagogical biography; pedagogical personality; history of education; decolonization; decolonial approach.



Ігор Радомський – кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: освіта дорослих; педагогічне проектування; неформальна освіта.

✉ radomski@ukr.net

id <https://orcid.org/0000-0003-2452-0898>

УДК: 378.147.146

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-114-120>

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СУТНІСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК БАЗОВИХ ДЕФІНІЦІЙ ПРОЄКТУВАННЯ У СФЕРІ ОСВІТИ

Анотація. Сьогодні проблематика проектування в освітній сфері охоплює широке коло різноманітних дефініцій та необхідність систематизації понятійно-термінологічного апарату, тому саме побудова поняттєвого апарату забезпечує дослідженню обов'язкові властивості впорядкованості, стрункості та однозначності вживання мови педагогічної науки.

У статті розглянуто та узагальнено напрацювання науковців щодо сутнісних характеристик таких базових понять, як проєкт, проектування та педагогічне проектування, які активно використовуються у процесі проєктної діяльності в освітній сфері.

Проєкт розглядається як мета і результат проектування та проєктної діяльності. Матеріалом проєктів виступають різноманітні знакові форми: теорії, моделі, поняття, формули, алгоритми тощо, а інструментальною системою проектування в різноманітних сферах життя людини виступає теорія діяльності.

Основні ідеї класичного проектування, що є підґрунтям педагогічного проектування, можна сформулювати у такий спосіб: проектування – це керований процес, що являє собою систему зі складною внутрішньою структурою; значний вплив на ефективність проектування здійснює зовнішнє середовище; керована проєктна діяльність містить варіативну та неваріативну складові; основою проектування є системний підхід; ефективність проектування розглядається як співвідношення докладених зусиль і отриманого результату.

Педагогічне проектування – це специфічний вид діяльності, що спрямований на створення проєкту у сфері освіти.

Ключові слова: проєкт; проектування; педагогічне проектування; дидактичне проектування.

Постановка проблеми. Бурхливий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій в останні десятиріччя суттєво розширив технічні можливості впровадження проектування в освітній сфері, яке стало важливим складником життєдіяльності людини, невіддільною частиною освіти впродовж життя. Організація сучасного освітнього процесу визначається проєктом, який його учасники вибудовують та реалізують через спільну освітню діяльність.

Сьогодні проблематика проектування у сфері освіти охоплює широке коло різноманітних дефініцій, а необхідність систематизації понятійно-термінологічного апарату будь-якого дослідження, на думку М. Дернової, пов'язана, насамперед, з тим, що він виконує ряд найважливіших методологічних функцій:

- забезпечує дедуктивну систематизацію наукового знання про об'єкт дослідження;
- сприяє поясненню, систематизації і моделюванню емпіричних і теоретичних знань дослідження;
- спрямовує розвиток знання про об'єкт дослідження через уточнення понять, поглиблення і розширення їх обсягу.

Тому саме побудова поняттєвого апарату забезпечує дослідженню обов'язкові властивості впорядкованості, стрункості та однозначності вживання мови педагогічної науки (Дернова, 2021, с. 86–87).

Серед багатьох понять, якими ми оперуємо у процесі проектної діяльності в сфері освіти, зупинимо нашу увагу на розгляді таких базових понять, як проект, проектування та педагогічне проектування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові розвідки в галузях проектування загалом та проектування в сфері освіти зокрема проводить ціла когорта дослідників: М. Азімов, Дж. К. Джонс, Я. Дитріх, П. Хілл, Д. Дьюї, В. Кіпатрик, С. Френе, та інші; проблематиці проектування дидактичних та виховних систем і процесів присвячені численні роботи вітчизняних науковців: Н. Брюханової, В. Докучаєвої, О. Коберника, В. Костіної, Л. Лебедик, А. Лігоцького, Є. Литвиновського, Г. Романової, В. Стрельнікова, А. Цимбалару та багатьох інших. Так В. Докучаєва розглядала теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем (Докучаєва, 2007), технологічне підґрунтя проектування освітнього процесу досліджували І. Зязюн (Зязюн, 2010), М. Гриньова (Гриньова, 2012), А. Цимбалару висвітлювала семантику понятійного апарату проблеми педагогічного проектування та концептуальні засади педагогічного проектування освітнього простору (Цимбалару, 2009), (Цимбалару, 2013).

Формулювання цілей статті. Метою нашого дослідження визначаємо розгляд та узагальнення напрацювань дослідників щодо сутнісних характеристик таких базових понять, як *проект, проектування та педагогічне проектування*, які активно використовуються у процесі проектної діяльності у сфері освіти.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо напрацювання науковців щодо сутнісних характеристик таких базових понять сфери проектування в освіті, як проект, проектування та педагогічне проектування.

При розгляді зазначених дефініцій ми відштовхуємось від центрального поняття – *проект*.

Проект (від лат. *projectus* – кинутий вперед) – попередньо створений образ та опис об'єкта, що поки ще не існує, але який доведеться створити. Опис не тільки повний та детальний, але й такий, що передбачає необхідні ресурси та механізми реалізації задуму.

З позицій діяльнісного підходу проект розглядається як мета і результат проектування та проектної діяльності. Матеріалом проектів виступають різноманітні знакові форми: теорії, моделі, поняття, формули, алгоритми тощо, а інструментальною системою проектування в різноманітних сферах життя людини виступає теорія діяльності.

Дослідники сьогодні оперують різноманітними визначеннями терміна «проект», які можуть співвідноситись з освітньою діяльністю:

- тлумачний словник української мови тлумачить «проект» як: 1. Сукупність документів (розрахунків, креслень, макетів тощо), необхідних для зведення споруд, виготовлення машин, приладів і т. ін.; 2. Попередній текст якого-небудь документа, що виноситься на обговорення, затвердження; 3. Задуманий план дій; задум, намір (Словник української мови, 1977, с. 176);
- словник Merriam-Webster визначає «проект» як «конкретний план або конструкція: схема; запланована справа: наприклад чітко сформульоване дослідження» (Merriam-Webster);

- задум, намір, план тощо, тобто проектна документація, в сукупності з практичною реалізацією заходів у контрольованому процесі (Підласий, 1998, с. 11).

Я. Дітріх зазначав, що проєкт є результатом розумових дій у сфері інформації, а виріб результатом діяльності у сфері матеріальних об'єктів. Відповідно, проєкт науковець визначав як систему понять, що дають абстрактне уявлення про виріб; сукупність властивостей та особливостей матеріального комплексу, які отримано в результаті синтезу та характеризують творчий або виконавчий задум. Проєктування в цьому випадку представляється як вибір деякого способу дій, в окремих випадках – створення системи як логічної основи діяльності (Dietrich, 1974).

Переважає більшість продуктів праці людини створюється завдяки попередньому проєктуванню – процесу створення прототипу, прообразу передбачуваного об'єкта, стану, що передувє впровадженню задуманого в реальному продукті.

Н. Брюханова визначає проєктування як діяльність з прийняття ефективних рішень стосовно створення та застосування матеріальних або матеріалізованих об'єктів. У будь-якому разі, предмет та результат цієї діяльності – ідеальні та (або) матеріалізовані об'єкти, а засобами можуть бути, крім таких, ще й матеріальні об'єкти (Брюханова, 2010, с. 108).

Дж. Джонс метою проєктування визначав початок змін в навколишньому штучному середовищі людини (Jones J. Christopher, 1992). Під штучним середовищем розуміється усе, що змінює людина у процесі своєї цілеспрямованої діяльності, відповідно проєктуванням є мисленнєві зміни цього середовища.

Аналізуючи поняття «проєктування» Є. Литвиновський прийшов до таких висновків: а) проєктування (створення проєктів) – це попередня мисленнєва діяльність людини щодо організації власних дій, дій організації якою вона керує; б) характерними властивостями проєктування є ідеальний характер дій і його спрямованість на створення чого-небудь у майбутньому; в) проєктування пов'язано з проблемною організацією мислення і діяльності людини (Литвиновський, 2003, с. 78). Сутність поняття «проєктування» науковець розуміє як «динамічний процес, який відбувається у двох площинах: часовій (проводяться роботи, які забезпечують процес розвитку проєкту, починаючи з виникнення самої ідеї проєкту і до його завершення) та предметній (здійснюється аналіз і розробка проєкту у різних змістовних аспектах). Сполучною ланкою між цими площинами є мета проєкту, реально доступні ресурси та організаційні заходи» (Литвиновський, 2003, с. 80).

Необхідно зазначити, що сьогодні продовжується розпрацювання теоретичного та термінологічного апарату проєктування, що може призводити до ускладнень при розробці теоретичних проблем.

Щодо важливості використання в педагогічному проєктуванні класичного розуміння проєктування як підготовчого етапу виробничої діяльності, дослідник В. Стрельников зазначає, що проєктування призначене для розв'язання актуальної проблеми, основою його є винахід; зміст проєкту визначається ціннісними орієнтаціями; у процесі проєктування моделюється певний об'єкт; проєкт є придатним для масового тиражування. Хоча ці характеристики мали б бути збережені в педагогіці, вони часто ігноруються, що веде до хаосу в термінології, унеможлиблює розуміння наукових результатів (Стрельников, 2007, с. 44–45).

Основні ідеї класичного проєктування являються підґрунтям педагогічного проєктування, які можна сформулювати так: проєктування – це керований процес, що являє собою систему зі складною внутрішньою структурою; значний вплив на ефективність проєктування здійснює зовнішнє середовище; керована проєктна діяльність містить варіативну та неваріативну складові; основою проєктування є системний підхід; ефективність проєктування розглядається як співвідношення докладених зусиль і отриманого результату.

І. Каньковський з наукових джерел виокремив такі сутності трактування педагогічного проєктування:

- обмірковування того, що повинно бути;
- мисленнєва діяльність, яка визначає майбутній процес та результат перетворення дійсності з урахуванням природних і соціальних законів, на основі вибору й прийняття рішень;

- цілеспрямоване створення нових, але доцільних форм діяльності, свідомості й мислення людей спочатку за допомогою випереджувальних уявлень, а далі шляхом реалізації відповідного проєкту;
- феномен, якнайтісніше пов'язаний із цілеспрямованими перетвореннями у соціумі, який виникає як результат взаємодії нових тенденцій у розвитку педагогічної теорії та інноваційної педагогічної практики;
- змістовне, організаційно-методичне, матеріально-технічне і соціально-психологічне оформлення реалізації цілісного рішення педагогічного завдання;
- один із напрямків діяльності в освіті, що забезпечує розв'язання конкретних соціально-педагогічних завдань на підставі даних фундаментальних теорій;
- конструювання теоретичних і нормативних моделей на основі загальної теорії;
- акт структурування майбутньої діяльності або початковий стан майбутньої діяльності;
- цілеспрямована діяльність людини чи колективу людей задля вирішення завдань удосконалення або створення освітніх систем і процесів підготовки фахівців (Каньковський, 2014, с. 193–194).

На основі здійсненого аналізу науковець визначає педагогічне проєктування як «творчу діяльність педагога, що спрямована на моделювання і конструювання, відповідно до заявленого рівня, окремих педагогічних об'єктів на основі наявних у педагогічній науці підходів і принципів» (Каньковський, 2014, с. 199).

Л. Лебедик проєктуванням у діяльності науково-педагогічних працівників вважає цілеспрямовану діяльність щодо створення проєкту як інноваційної моделі дидактичної системи, орієнтованої на масове використання. При цьому словосполучення «створення проєкту» не ототожнює проєктування як самостійний процес з процесами розробки, планування і прогнозування (Лебедик, 2018, с. 37).

В. Ягупов розглядаючи педагогічне проєктування зазначає, що це, з одного боку, динамічний процес, що відбувається у часовій і предметній площині, сполучною ланкою між якими є мета проєкту, реально доступні ресурси та організаційні заходи, а з іншого – це інтелектуальна за своїм характером діяльність, основне призначення якої полягає у дослідженні, передбаченні, прогнозуванні, оцінюванні результатів, а також ймовірних наслідків реалізації тих чи інших педагогічних задумів у навчально-виховному процесі (Ягупов, 2012, с. 171).

Науковець визначає педагогічне проєктування як створення конкретних образів майбутнього, конкретних деталей розроблених педагогічних програм, та зазначає, що його зміст передбачає:

- проєктування чи створення проєктів;
- попередню мисленеву діяльність викладача щодо організації своєї педагогічної діяльності та діяльності учнів;
- ідеальний характер дій і спрямованість на утворення чого-небудь у майбутньому в навчально-виховному процесі;
- зв'язок організації мислення і діяльності викладача та учнів (Ягупов, 2012, с. 171).

За результатами аналізу наукових досліджень теоретичних уявлень про сутність педагогічного проєктування Н. Брюханова виокремила дві тенденції: перша – педагогічне проєктування розглядається як функція наукових і методичних установ, що розробляють теоретичні моделі-програми виховання й навчання учнів, методики їх використання, обґрунтовують їхнє призначення в створенні виховних, освітніх, навчальних систем; друга – педагогічне проєктування означає процес розробки цілей і конструктивних схем їхнього досягнення окремими педагогами або колективами учителів в умовах варіативної освіти, вибору виховних програм на основі особистісного сприйняття й освоєння ідей, концепцій, ціннісних установок. Ці тенденції не суперечать одна одній, друга є логічним наслідком першої (Брюханова, 2010, с. 110–111).

На нашу думку, цікавим є визначенням дефініції «педагогічне проєктування» запропоноване Є. Литвиновським: «інтелектуальна за своїм характером діяльність, основне призначення якої полягає у дослідженні, передбаченні, прогнозуванні, оцінюванні наслідків реалізації тих чи

інших задумів, шлях створення спеціальних інтелектуальних засобів трансформації задумів через проекти нових технологій, систем діяльності людини» (Литвиновський, 2003, с. 82). Науковець виокремив чотири підходи при розгляді сутності «педагогічного проектування»: перший – функціональний, при якому зазначений феномен розглядається через аналіз змісту конструктивних та проєктувальних умінь; другий – управлінський, що ґрунтується на теорії управління педагогічними системами; третій – системний (О. Дубасенюк, О. Коберник, А. Лігоцький); четвертий – аксіоматичний, що передбачає систему аксіом, яка застосовується як критерії поетапного оцінювання проєкту. Узагальнюючи дослідження підходів при розгляді сутності «педагогічного проектування» автор зазначає, що досліджуване явище є комплексним та інтегративним, від якого залежить ефективність педагогічної діяльності, а головним завданням педагогічного проектування є формування нормативних уявлень про педагогічну діяльність та створення її проєктів (Литвиновський, 2003, с. 82–83).

У наукових джерелах можемо натрапити, поряд з дефініцією «педагогічне проектування», на визначення «дидактичного проектування», до того ж поняття часто ототожнюються. О. Коваленко розглядає дидактичне проектування як методичну діяльність щодо створення проєкту навчання. Метою дидактичного проектування дослідниця визначає трансформацію технічних знань у педагогічну систему, а продуктом – дидактичний проєкт, який уможливує представлення освітнього процесу у вигляді цілісної системи навчальних занять, взаємопов’язаних на етапах процесу освіти: цільовому, змістовному, операційно-діяльнісному, контрольно-регульовальному, рефлексійному (Коваленко, 2005). Л. Лебедик розглядає дидактичне проектування як діяльність педагога, спрямовану на обґрунтування цільової ідеї, розробку та реалізацію дидактичної системи (Лебедик, 2018, с. 43).

Ми поділяємо позицію науковців, які використовують терміносполуку «дидактичне проектування» для конкретизації об’єкта проектування відповідно до дидактичної мети, враховуючи, що педагогічне проектування є доволі широким та, відповідно, охоплює усі аспекти педагогічної системи (Романова, 2012, с. 57–58).

Наголошуємо, що одна з головних функцій педагогічного проектування – зв’язок педагогічної теорії з практикою, а головним елементом об’єкта педагогічного проектування є діяльність його учасників.

Висновки. За результатами розгляду напрацювань науковців щодо сутнісних характеристик таких базових понять, як *проєкт*, *проєктування* та *педагогічне проєктування*, що активно використовуються у процесі проєктної діяльності у сфері освіти, можна підсумувати, що *проєкт* постає результатом розумових дій у сфері інформації, у системі понять, що дають абстрактне уявлення про майбутню діяльність його учасників. Проєктування в цьому випадку представляється як діяльність з прийняття ефективних рішень стосовно створення проєкту, а педагогічне проєктування, своєю чергою, – це попередня мисленева діяльність педагога щодо організації майбутньої спільної діяльності учасників освітнього процесу.

Серед перспективних напрямів подальших наукових розвідок можна виокремити: дослідження таких понять сфери проєктування в освіті, як планування, моделювання, прогнозування, конструювання тощо.

Використані джерела

- Брюханова, Н. О. (2010). *Основи педагогічного проєктування в інженерно-педагогічній освіті*. Монографія. НТМТ.
- Гриньова, М. В. (2012). *Педагогічні технології: теорія та практика*. Навчально-методичний посібник. Прометей.
- Дернова, М. Г. (2021). *Андрагогічна модель професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти країн європейського союзу*. [Дис. док. пед. наук, ІПОДД імені Івана Зязона НАПН України].
- Дочучаєва, В. В. (2007). *Теоретико-методологічні засади проєктування інноваційних педагогічних систем*. [Автореф. дис. док. пед. наук, Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка].



- Зязюн, І. А. (2010). Дидактичне проектування технологій і методів учіння у вимірах педагогічної дії. *Витоки педагогічної майстерності*, 7, 63–73.
- Каньковський, І. Є. (2014). *Система професійної підготовки інженерів-педагогів автотранспортного профілю*. Монографія. ФОП Цюпак А. А.
- Коваленко, О. Е. (2005). *Методика професійного навчання*. Підручник для студентів вищих навчальних закладів. Вид-во НУА.
- Лебедик, Л. В. (2018). *Теоретичні засади підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури*. [Дис. док. пед. наук, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка].
- Литвиновський, Є. Ю. (2003). *Формування в офіцерів структури виховної роботи Збройних Сил України змінь проектування виховного процесу*. [Дис. канд. пед. наук, Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України].
- Підласий, І. П. (1998). *Діагностика та експертиза педагогічних проектів*. Навчальний посібник.
- Романова, Г. М. (2012). *Теорія і практика підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій*. [Дис. док. пед. наук, КНЕУ імені Вадима Гетьмана].
- Словник української мови: в 11 томах* (1977). (Т. 8). Наукова думка. <https://sum.in.ua/s/proekt>
- Стрельников В. Ю. (2007). *Теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки*. [Дис. док. пед. наук, Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України].
- Цимбалару, А. (2009). Семантика понятійного апарату проблеми педагогічного проектування. *Нова педагогічна думка*, 3, 30–35.
- Цимбалару, А. Д. (2013). Концептуальні засади педагогічного проектування освітнього простору в школі І ступеня. *Univers pedagogic*, 1 (37), 3–6.
- Ягупов, В. В. (2012). Проектування у педагогічній діяльності викладачів професійно-технічної освіти. *Проектування освітнього простору – сучасні орієнтири. Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції*, Дніпропетровськ, 169–172.
- Dietrych, Janusz. (1974). *Projektowanie i konstruowanie*. Wydawnictwa Naukowo-Techniczne.
- Jones, J. Christopher. (1992). *Design methods*. Van Nostrand Reinhold.
- Merriam-Webster. Project. *Merriam-Webster.com dictionary*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/project>

References

- Briukhanova, N. O. (2010). *Osnovy pedahohichnoho proektuvannia v inzhenerno-pedahohichnii osviti*. Monohrafiia. NTMT. (in Ukrainian).
- Hrynova, M. V. (2012). *Pedahohichni tekhnologii: teoriia ta praktyka*. Navchalno-metodychnyi posibnyk. Prometei. (in Ukrainian).
- Dernova, M. H. (2021). *Andrahohichna model profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv u zakladakh vyshchoi osvity krain yevropeiskoho soiuзу*. [Dys. dok. ped. nauk, IPOOD imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy]. (in Ukrainian).
- Dokuchaieva, V. V. (2007). *Teoretyko-metodolohichni zasady proektuvannia innovatsiinykh pedahohichnykh system*. [Avtoref. dys. dok. ped. nauk, Luhanskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka]. (in Ukrainian).
- Ziazun, I. A. (2010). Dydaktychne proektuvannia tekhnologii i metodiv uchinnia u vymirakh pedahohichnoi dii. *Vytky pedahohichnoi maisternosti*, 7, 63–73. (in Ukrainian).
- Kankovskyi, I. Ye. (2014). *Systema profesiinoi pidhotovky inzheneriv-pedahohiv avtotransportnoho profilii*. Monohrafiia. FOP Tsiupak A.A. (in Ukrainian).
- Kovalenko, O. E. (2005). *Metodyka profesiinoho navchannia. Pidruchnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv*. Vyd-vo NUA. (in Ukrainian).
- Lebedyk, L. V. (2018). *Teoretychni zasady pidhotovky vykladachiv vyshchoi shkoly do proektuvannia dydaktychnykh system v umovakh mahistratury*. [Dys. dok. ped. nauk, Poltavskyi natsionalnyi pedahohichnyi univesytet imeni V.H. Korolenka]. (in Ukrainian).

- Lytvynovskiy, Ye. Yu. (2003). Formuvannya v ofitseriv struktury vykhovnoi roboty Zbroinykh Syl Ukrainy vmin proektuvannya vykhovnoho protsesu. [Dys. kand. ped. nauk, Instytut pedahohichky i psykholohii profesiinoi osvity APN Ukrainy]. (in Ukrainian).
- Pidlasyi, I. P. (1998). *Diahnostyka ta ekspertyza pedahohichnykh proektiv*. Navchalnyi posibnyk. (in Ukrainian).
- Romanova, H. M. (2012). *Teoriia i praktyka pidhotovky vykladachiv vshchych ekonomichnykh navchalnykh zakladiv do proektuvannya navchalnykh tekhnolohii*. [Dys. dok. ped. nauk, KNEU imeni Vadyma Hetmana]. (in Ukrainian).
- Slovnnyk ukrainskoi movy: v 11 tomakh*. (1977). (T. 8). Naukova dumka. <https://sum.in.ua/s/proekt>. (in Ukrainian).
- Strelnikov V. Yu. (2007). *Teoretychni zasady proektuvannya profesiino oriientovanoi dydaktychnoi systemy pidhotovky bakalavriv ekonomiky*. [Dys. dok. ped. nauk, Kyiv. Instytut pedahohichky i psykholohii profesiinoi osvity APN Ukrainy]. (in Ukrainian).
- Tsymbalaru, A. (2009). Semantyka poniatiinoho aparatu problemy pedahohichnoho proektuvannya. *Nova pedahohichna dumka*, 3, 30–35. (in Ukrainian).
- Tsymbalaru, A. D. (2013). Kontseptualni zasady pedahohichnoho proektuvannya osvitnoho prostoru v shkoli I stupenia. *Univers pedagogic*, 1 (37), 3–6. (in Ukrainian).
- Yahupov, V. V. (2012). Proiektuvannya u pedahohichnii diialnosti vykladachiv profesiino-tekhnichnoi osvity. *Proiektuvannya osvitnoho prostoru – suchasni oriientyry. Materialy I Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. Dnipropetrovsk, 169–172. (in Ukrainian).
- Dietrych, Janusz. (1974). *Projektowanie i konstruowanie*. Wydawnictwa Naukowo-Techniczne. (in Polish).
- Jones, J. Christopher. (1992). *Design methods*. Van Nostrand Reinhold. (in English).
- Merriam-Webster. Project. *Merriam-Webster.com dictionary*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/project> (in English).

Ihor Radomskiy, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Department of Andragogy of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: adult education; pedagogical design; non-formal education.

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF BASIC DEFINITIONS OF DESIGN IN EDUCATION

Abstract. Today, the problem of design in the educational sphere covers a wide range of different definitions and the need to systematize the conceptual and terminological apparatus, so it is the construction of the conceptual apparatus that provides the study with the necessary properties of orderliness, harmony and unambiguity of the use of the language of pedagogical science.

The article reviews and summarizes the work of scientists on the essential characteristics of such basic concepts as project, design, and pedagogical design, which are actively used in the process of project activities in the educational sphere.

The project is considered as the goal and result of design and design activity. The material of projects is a variety of symbolic forms: theories, models, concepts, formulas, algorithms, etc., and the activity theory is an instrumental system for designing in various spheres of human life.

The main ideas of classical design, which are the basis of pedagogical design, can be summarized as follows: design is a controlled process that is a system with a complex internal structure; the external environment has a huge impact on the effectiveness of design; controlled design activity includes variable and nonvariable components; the basis of design is a systematic approach; design efficiency is considered as the ratio of effort and result.

Pedagogical design is a specific type of activity aimed at creating a project.

Keywords: project; design; pedagogical design; didactic design.



Раїса Мартинова – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, професор кафедри західних і східних мов і методики їх навчання Державного закладу «Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського».

Коло наукових інтересів: вивчення історичних передумов зміни одних іноземних мов міждержавного спілкування на інші та зміни методів їх опанування; дослідження теоретичних засад педагогічного моделювання як засобу вдосконалення навчання будь-яких освітніх курсів взагалі і курсу методики навчання іноземних мов зокрема; обґрунтування та моделювання змісту навчання іноземних мов студентів гуманітарних спеціальностей.

✉ mytnyk_lar@ukr.net

id <https://orcid.org/0000-0002-7201-4247>

УДК: 378.147:811.11:811.13

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-121-131>

ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ЗАСОБУ МІЖДЕРЖАВНОГО СПІЛКУВАННЯ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ НА ОСНОВІ ПРЯМИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Анотація. У статті визначається залежність породження і впровадження методів навчання іноземних мов від геополітичних подій в різних країнах світу. На початку ХХ століття це була індустріальна революція у США, яка призвела до участі в ній мільйонів різномовних людей. Тому швидке опанування ними англійської міждержавної мови, як засобу професійного спілкування, стало для них найважливішою потребою. Саме **прямі методи навчання** були обрані науковцями для вирішення цієї проблеми.

Усно-слуховий метод Г. Пальмера забезпечував досягнення вмінь англомовної професійної комунікації завдяки організації щоденних занять протягом пів року в малокомплектних групах викладачами-носіями англійської мови. Його принципами були: усна основа навчання; усне, безперекладне вивчення лексики й інтуїтивне вивчення граматики шляхом вживання їх одиниць в реченнях з використанням усних підстановчих таблиць; усний розвиток мовлення на основі з'єднання різноструктурних речень, відповідей на питання до малюнків, спілкування відповідно до комунікативних завдань.

Аудіо-лінгвальний метод Ч. Фріза, Р. Ладо базувався на принципах: надання пріоритету усного мовлення над письмовим; вивчення лексики у готових зразках мовлення; структурного, інтуїтивного вивчення граматики; відсутності запису матеріалу, що вивчався, а відтак, неможливості його повторення у позаурочний час; виключення перекладу з процесу навчання; розвитку вмінь контекстуальної здогадки мовних одиниць при читанні текстів і слуховому сприйнятті мовлення; розвитку вмінь діалогічного мовлення на основі комунікативних завдань.

Аудіо-візуальний метод навчання французької мови П. Губеріна оснований на принципах: глобальності, тобто розгляду речення як одиниці навчання; дотримання усної основи навчання, але з можливою опорою на друковане зображення готових зразків мовлення; домінуючої безперекладності навчання, але з можливістю перекладу лише складних граматичних явищ;

ситуативності й функціональності навчання; зорово-звукової супроводжуваності мовлення через використання документальних і художніх фільмів.

Ключові слова: іноземна мова як засіб міждержавного спілкування, прямі методи навчання, усно-слуховий метод, аудіо-лінгвальний метод, аудіо-візуальний метод.

Постановка проблеми. Будь-яка мова являє собою знакову систему, що складається зі звуків, сигналів, графічних символів, які передають певний зміст, що породжується мисленням людини. У результаті такої діяльності виникає **інформація**, яка спочатку забезпечує взаєморозуміння людей, а в подальшому, трансформуючись в **інформатизацію**, стає засобом оснащення сучасними технологіями всіх сфер життєдіяльності їх держав (Пожуєв, 2009).

Мова як джерело **інформації** – це засіб свідомої взаємодії людей у державі, засіб вираження їх національної ідентичності й культури; а **інформація**, трансформована в **інформатизацію**, стає засобом розвитку держави в усіх її матеріальних і духовних складових.

Вивчена **іноземна мова** також породжує **інформацію**, доступну для розуміння людьми різних країн світу, а відтак, і для їх свідомої взаємодії. А **іншомовна інформація**, що набула риси **іншомовної інформатизації**, стає засобом розвитку міждержавних відносин різних країн світу. Останнє відбувається за рахунок: міждержавного обміну передовими технологіями і високо компетентним досвідом їх упровадження; застосування міжнародних систем безпеки для їх мирного співіснування; взаємопроникнення їх культурних і духовних цінностей, що призводить до толерантної, гуманістичної ідеології їх взаєморозвитку. Саме тому володіння мовою міждержавного спілкування було значущою потребою всіх попередніх поколінь і є необхідним чинником для сучасних громадян всіх провідних держав світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Така потреба у володінні міжнародними мовами призвела до розвитку методики навчання іноземних мов як самостійної науки і появи багатьох наукових досліджень в цій галузі знань. Історичний аспект цієї науки досліджувався у відомих працях українських: О. Бігич (2006), І. Задорожньої (2012), Н. Микитенко (2011), Л. Морської (2002), С. Ніколаєвої (2015), В. Плахотника (1994), О. Попової (2016), В. Редько (2016), О. Тарнопольського (2019) і зарубіжних V. Cook (2016), S. Evans (2003), A. Howatt (2000), D. Hunter (2009), E. Kolb (2013), D. Larsen-Freeman (2011) R. Lehberger (1986), K. Macht (1990), R. Smith (2005) вчених. У них представлені методи навчання іноземних мов у їх історіографічній послідовності; визначені принципи цих методів та їх переваги і недоліки; зроблена їх порівняльна характеристика і названі такі їх методичні дії, які ефективні для реалізації цілей сучасного навчання; виокремлені прийоми для інтенсивного опанування вміннями іншомовної комунікації; встановлена спадкоємність різних методів для ефективного використання попередніх прийомів навчання у взаємозв'язку з новими; запропоновані універсальні вправи для засвоєння матеріалу, що вивчається, і здатності його вживання в різних видах мовленнєвої діяльності; розроблені інтерактивні методи іншомовної самоосвіти.

Натомість жодне з цих досліджень не торкнулось проблеми залежності розробки і впровадження методів навчання іноземних мов від історичних подій у власній державі й у провідних державах світу. Ігнорована й проблема визначення філософської сутності іноземної мови як джерела впливу на розвиток багатьох політичних, індустріальних, культурних і освітніх складових в різних країнах на основі трансформації **мовної інформації в мовну інформатизацію**.

Перша із вище зазначених невизначених проблем уже досліджувалася нами у попередніх роботах (Мартинова, 2023). Спроба вирішити другу із вище зазначених проблем буде здійснена в цій статті.

Отже, нами було встановлено, що:

Першою міжнародною мовою була грецька завдяки провідній ролі Греції у Візантійській імперії як держави, що сприяла розвитку православ'я, високої культури, освіти і торговельних стосунків багатьох країн Середземномор'я у IV–XII століттях. Основним методом її вивчення була усно-мовленнєва взаємодія освічених духовних діячів з паломниками з різних держав світу.

Другою міждержавною мовою була латинська у зв'язку з завоюванням у XIII столітті частини Візантійської імперії хрестоносцями і створенням ними Латинського князівства Ахей. Основним методом вивчення латини став аналітичний, який не передбачав комунікацію як головну мету навчання. Але існуюча потреба в міждержавній політичній і торговельній взаємодії країн Середземномор'я не тільки зберегла, а й удосконалила усне інтуїтивне вивчення латини провідними верствами населення.

Третьою міжнародною мовою була французька у зв'язку зі зростанням ролі Франції серед Європейських держав завдяки нарощуванню її військового, економічного та політичного впливу на них. Так, у XVI столітті Франція вела активну зовнішню політику: воювала з Іспанією та імперією Габсбургів, у результаті чого отримала панування у південній частині Європи. Наприкінці XVII століття Франція воювала з Нідерландами і отримала контроль над її колоніями і торговими відносинами із ними. Франція також упровадила на завойованих територіях протестантську віру замість православної, що відповідало духовному стану більшості мешканців тих регіонів. Основними методами вивчення французької до середини XVIII століття були: «*метод гувернантки*» для індивідуального інтуїтивного навчання і виховання дітей заможних родин; і «*синтетично-дедуктивний метод*» для масового аналітичного навчання населення в колоніях Франції.

Четвертою міжнародною мовою стала англійська у зв'язку з тим, що у XVIII–XIX століттях домінуюче положення завоювала Англія завдяки стрімкому розвитку її флоту, який став одним з найпотужніших у світі з високо розвиненою військово-технічною базою і найбільшою торгово-економічною мережею. Основними методами її вивчення були: *граматико-перекладний*, який передбачав реалізацію освітньої цілі навчання через усвідомлення граматичної структури мови для розуміння змісту аутентичних текстів і здатності їх дослівного перекладу на рідну мову; і *лексико-перекладний*, який також реалізував досягнення освітньої мети навчання, але на основі не граматичних, а лексичних знань. Лексика вважалася основною змістовною одиницею мовлення, яке здійснювалося шляхом читання аутентичних текстів, їх літературного перекладу на рідну мову та усного відтворення їх змісту.

Обидва зазначені методи забезпечували усвідомлення лінгвістичних основ англійської мови, однак не сприяли реалізації її комунікативної функції.

Але наприкінці XIX століття відбувся індустріальний бум у самий великий англійський країні світу – США, що обумовило розробку *прямих методів навчання* багатьма вченими того часу. Передбачалося, що саме такі методи зможуть забезпечити реальне англійське побутове і професійне спілкування всім, хто прийматиме участь у розбудові цієї вільної країни.

Отже, *метою* цього дослідження є визначення геополітичних передумов практичного вивчення англійської мови у провідних країнах світу на основі *прямих методів навчання* і здійснення їх лінгво-дидактичного аналізу.

Методами дослідження обраної теми є: 1) вивчення історичних фактів щодо становлення США провідною індустріальною країною світу наприкінці XIX – початку XX століть; 2) аналіз психолого-лінгвістичних і методичних першоджерел щодо сутності *прямих методів навчання* іноземних мов; 3) створення порівняльної характеристики цих методів з виявленням можливості їх масового використання для досягнення вмінь реальної іншомовної комунікації.

Задачами дослідження є: 1) визначити геополітичні передумови розробки *прямих методів навчання* англійської і французької мов наприкінці XIX – початку XX століть ученими різних країн світу; 2) встановити умови і принципи ефективного використання *усно-слухового методу* Г. Пальмера для засвоєння англійської мови різнопрофільними робітниками з різних країн світу для їх участі в індустріалізації США; 3) охарактеризувати сутність *аудіо-лінгвального методу* Ч. Фріза, Р. Ладо і визначити рівень доцільності його впровадження в широку освітню практику; 4) охарактеризувати сутність *аудіо-візуального методу* навчання французької мови П. Губеріна і визначити рівень достатності його переваг для досягнення мети іншомовного ділового спілкування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, перші дії щодо опанування іноземних мов на основі слухання і говоріння мали місце в перші століття нашої ери в країнах

Византійської імперії. Зростаюча потреба у здійсненні міждержавних торговельних стосунків сприяла розвитку і удосконаленню усно-мовленневих методичних прийомів для швидкого залучення певних верств населення різних країн Середземномор'я до виконання такої політико-економічної діяльності.

Необхідність комунікативної взаємодії різних народів світу набула особливої значущості в другій половині XIX століття у зв'язку з виникненням спільних міждержавних концептів співіснування і розвитку їх країн. Саме тому автори природних, інтуїтивних методів досягли провідних позицій у методиці навчання іноземних мов. Серед них були: М. Берліц (Німеччина), Ф. Гуен (Франція), Г. Суєт (Англія), О. Есперсен (Данія). Їх методи отримали найменування «*прямі*» (натуральні), оскільки розробники доводили необхідність і можливість створювати безпосередні асоціації між одиницями іноземної мови та відповідними їм поняттями, минаючи рідну мову учнів; а відтак, засвоювати такі одиниці інтуїтивно.

Наприкінці XIX – початку XX століть мовленнева взаємодія народів різних країн світу у формі *мовленневої інформатизації* набула значущу необхідність. Це сталося у зв'язку з такими історичними подіями.

Англія, яка раніше утримувала панування над багатьма країнами як лідер світового судноплавства, стала втрачати свою першість. Але її рідна англійська мова не встигла втратити свою міжнародну значущість тому, що в англійській Америці саме в той час розпочався стрімкий розвиток. Очолювана президентом Теодором Рузвельтом, Америка започаткувала найграндіозніше промислове зародження, назване «епохою технологічної революції». У країні стали з'являтися нові індустріальні міста з містоутворюючими фабриками і заводами, у яких працювали наймані робітники з різних країн світу: Мексики, Африки, Китаю, Туреччини, Греції, Німеччини, Італії, Японії тощо. Мільйонам приїжджчих стало терміново потрібно оволодіти англійською як державною мовою країни їх проживання; причому як у побутовому, так і в професійному аспектах.

Для навчання таких робітників єдиної міждержавної мови спілкування були вибрані найбільш удосконалені на той час *прямі методи*, а саме: *усно-слуховий метод* Г. Пальмера (США); *аудіо-лінгвальний метод* Ч. Фріза, Р. Ладо (США); *аудіо-візуальний метод* П. Губеріна (Югославія); П. Рівана, Р. Мішеа (Франція). Розглянемо їх.

Усно-слуховий метод Г. Пальмера. Для досягнення зазначеної мети: англійського професійного спілкування, Г. Пальмер висунув такі вимоги до організації навчального процесу:

1. Об'єднувати в групи різномовних людей за їхніми професійними інтересами, щоб мовний матеріал (лексика) та мовленневий матеріал (тематика) був для них однаково актуальним.

2. Запрошувати до таких груп лише викладачів-носіїв англійської мови, які професійно володіють *усно-слуховою методикою її навчання*.

3. Виключити переклад із системи навчання, по-перше, як неможливий через відсутність єдиної рідної мови для всіх, хто навчається; по-друге, щоб не порушувати спеціально створюване англійське середовище спілкування.

4. Створювати малокомплектні групи по 6–8 осіб, щоб вони могли брати участь у всіх видах навчальної діяльності протягом усіх занять.

5. Забезпечити високу концентрацію навчального часу: по 6 годин на день, 6 днів на тиждень, протягом 6 місяців, що становило 864 години.

Принципами *усно-слухового методу* Г. Пальмера були:

1. *Усна основа навчання*, що ґрунтувалася на звуковій основі мовлення, яке було успішним при опануванні рідної мови. Крім того, вважалося недоцільним витрачати час занять на читання та письмо.

2. *Усне, безперекладне вивчення лексики* на основі: а) слухання і повторення окремих слів, які семантизувалися за допомогою показу оточуючих предметів, образотворчої наочності та здійснення екстралінгвістичних дій; б) активізації лексики у мовленні, яке відбувалося шляхом повторення готових фраз, відповідей на питання і складання речень за допомогою усних підставочних таблиць.

3. Інтуїтивне вивчення граматики на основі: а) її введення шляхом слухання та повторення однотипних структур, які семантизувалися за допомогою екстралінгвістичних дій; б) її активізації шляхом повторення готових речень, відповідей на питання, складання речень за усними підстановчими таблицями.

4. Усний розвиток мовлення, який здійснювався шляхом: а) з'єднання різноструктурних речень за допомогою усних підстановчих таблиць; б) відповідей на питання до малюнків, сюжет яких поступово ускладнювався; в) організації спілкування відповідно до комунікативних завдань; г) опису своїх виробничих дій, які були однакові для всіх слухачів групи.

Переваги методики Г. Пальмера полягали у: 1) високій мотивації навчання; 2) великому обсягу усно-мовленнєвої практики; 3) відсутності карних заходів (поганих оцінок) через велику кількість помилок і нерозуміння матеріалу, що вивчався; 4) доброзичливій атмосфері на всіх заняттях; 5) можливості вчитися в носіїв мови, що позитивно відбивалося на формуванні фонетичних навичок.

Недоліки методу Г. Пальмера полягали у: 1) вилучені з навчального процесу зорового та моторно-рухового аналізаторів; 2) допущені вивчення лексичного та граматичного матеріалу без розуміння його змісту та форми утворення; 3) неможливості самостійного повторення того, що вивчалось, через відсутність його запису; 4) утруднення умов роботи з підстановчими таблицями через їх усну форму пред'явлення; 5) розвитку обмежених видів мовленнєвої діяльності.

При всіх недоліках інтуїтивного вивчення лінгвістичних основ мови, виключення всієї системи аналізаторів з процесів сприйняття, осмислення та запам'ятовування мовного і мовленнєвого матеріалу методика Г. Пальмера виявилася досить ефективною для прискореного залучення приїжджих з різних країн до побутової та виробничої англомовної комунікації. Такий результат обумовлювався дотриманням всіх вимог до організації процесу навчання і особливо інтенсивною мовленнєвою практикою протягом 864 годин, які були достатніми для становлення **флексивного мовлення**. Саме таке вільне професійне англомовне говоріння забезпечило потужну індустріальну розбудову США і зробило її провідною державою світу.

Аудіо-лінгвальний метод Ч. Фріза, Р. Ладо. Незважаючи на те, що метод Г. Пальмера значною мірою вирішував англомовні комунікативні завдання приїжджих до США громадян для життя в країні та роботи в різних галузях промисловості, він не міг широко використовуватися для всіх, хто потребував знання міжнародної мови. Це передусім зумовлювалося неможливістю виконання вимог методики Г. Пальмера до організації процесу навчання. Важко уявити щоденні шестигодинні заняття лише англійською мовою протягом півроку в будь-якому навчальному закладі; так само як і ведення занять лише філологічно підготовленими носіями мови, що вивчалася. Отже, для масового навчання англійської мови **усно-слуховий метод** був неприйнятним.

Наступна спроба досягнення англомовної комунікації, але вже в масовому навчанні була здійснена в 30-і роки ХХ століття теж американськими вченими Ч. Фрізом та Р. Ладо, праці яких також ґрунтувалися на концепції **прямих методів** навчання. Вони назвали свій метод «**аудіо-лінгвальний**», тому що слуховий канал надходження іншомовної інформації вважали основним, що виходило з положень **дескриптивної лінгвістики** Л. Блумфільда та **психологічної теорії біхевіоризму** Е. Торндайка, Д. Уотсона, Р. Рейнера.

Як відомо, суть дескриптивної лінгвістики полягає у вивченні мови без осмислення її лінгвістичної структури та правил утворення всіх її складових (Блумфільд, 1914).

Теорія біхевіоризму зумовлює правомірність поведінки людини відповідно до зовнішніх стимулів, що впливають на неї. Одні стимули можуть бути передбачуваними та контрольованими за рівнем адекватності поведінки людини за попередньо розробленою системою. Інші стимули можуть бути спонтанними і тому викликати будь-яку реакцію людини, яка вважатиметься правомірною, якщо вона не порушує дозволених норми її поведінки (Уотсон, Рейнер, 1920).

Перше з цих положень стосовно навчання іноземних мов доводило правомірність розвитку мовлення без вивчення його лексико-граматичних основ для нормативного викладу думок.

А друге з цих положень доводило правомірність будь-якої мовленнєвої поведінки людини на сприйнятій нею мовленнєвий стимул. При цьому оцінка її мовленнєвої активності мала лише спонукати її до подальшої комунікації. Саме тому принципи навчання за **аудіо-лінгвальним методом** були:

1. **Пріоритет усного мовлення над письмовим**, що виявлялося у слуховому сприйнятті та усному відтворенні представленої мовленнєвої інформації.

2. **Вивчення лексики у готових зразках мовлення**, що передбачало їх багаторазове усне повторення задля досягнення їх запам'ятовування.

3. **Структурне вивчення граматики**, що виключало розуміння суті граматичних явищ для самостійного нормативного говоріння.

4. **Відсутність запису матеріалу**, який вивчався, що виключало можливість самостійного звернення до нього у позаурочний час.

5. **Виключення перекладу з процесу навчання**, що передбачало створення штучного мовного середовища, в якому семантизація відбувалася шляхом контекстуальної здогадки як окремих мовних одиниць, так і зразків готового мовлення.

6. **Комунікативна спрямованість навчання**, що передбачало прослуховування текстів діалогічного характеру, які склалися з попередньо завчених мовленнєвих зразків, та їх подальшого рольового відтворення: а) без змін; б) з деякими перетвореннями; в) у навчально-мовленнєвих ситуаціях; г) у ситуаціях, що, спонтанно виникають. Тематика ситуацій була різноманітною – від соціально-побутової до країнознавчої.

Переваги цього методу полягали у: 1) комунікативній спрямованості навчання; 2) широкій тематиці для мовленнєвої діяльності; 3) відповідності мовленнєвого матеріалу, який вивчався, тому що вживався у зв'язному усному тематичному мовленні; 4) системне стимулювання мовленнєвої діяльності учнів засобами іншомовного спілкування з носіями мови, яка вивчалася, та різноманітними сюжетними малюнками; 5) виключення негативної реакції викладача на мовні помилки учнів та на їх нерозуміння змісту текстів, що сприймалися на слух.

Недоліками цього методу були: 1) виключення з процесу навчання іноземної мови опори на друкований текст для можливості активізації зорового аналізатора та самостійної роботи над вивченням мови у позаурочний час; 2) недопущення осмислення мовних явищ, що призводило до великої кількості мовних помилок; 3) виключення перекладу мовних структур як засобу їхньої семантизації; 4) недостатність навчального часу для формування мовних автоматизмів на основі лише їх слухання та повторення за викладачем; 5) забування матеріалу, що вивчався, через неможливість його самостійного, додаткового повторення; 6) низька результативність навчання у більшості учнів через завищені вимоги до їх іншомовної діяльності, яка гальмувалася у них відсутністю мовних знань та навичок оперування ними для здійснення комунікації.

Основна психолого-методична помилка авторів цього методу полягала в нерозумінні того, що передбачувана ними усно-мовленнєва практика недостатня, щоб привести учнів до сформованості в них **флексивного мовлення**, тобто до здатності нормативних вільних мовних перетворень, відповідних до ситуацій мовленнєвого спілкування (Рубінштейн, 1973).

Названі недоліки **аудіо-лінгвального методу** підтверджувалися у численних навчальних колективах різних країн, де він реалізовувався. Це зумовило появу намірів іншої групи вчених удосконалити його іншим методом навчання – **аудіо-візуальним**.

Аудіо-візуальний метод П. Губеріна був обґрунтований і розроблений для вивчення французької мови як іноземної в 40-і роки ХХ століття на основі теорії «структуралізму» Ж. Гугенейма, а також на основі відомих теорій дескриптивної лінгвістики Л. Блумфільда та біхевіоризму Е. Торндайка, Д. Уотсона, Р. Рейнера. Однак деякі положення цих відомих теорій зазнали модифікації. Вона полягала в допуску роз'яснень найбільш складних граматичних явищ та їх перекладу на рідну мову учнів з метою перевірки розуміння матеріалу, що вивчався. При цьому головна методична відмінність **аудіо-візуального методу** навчання від усіх **прямих методів**

полягала в залученні зорового аналізатора у вигляді читання всіх мовленнєвих явищ, що вивчалися, і прикладів мовленнєвої діяльності. Це здійснювалося шляхом одночасного слухового сприйняття іншомовного мовлення та його перегляду у друкованому зображенні. Для цього використовувалися: звуковий відеоряд при пред'явленні нових мовних явищ та мовленнєвих конструкцій; уривки з дитячих фільмів та фрагменти з кінофільмів спочатку з їх субтитрами іноземною мовою, а потім без них.

За П. Губеріним, в основі **аудіо-візуального** методу було заучування мовленнєвих структур, щоб підвести учнів до можливості складання речень, не вдаючись до використання рідної мови та правил нормативної граматики. Цей метод виходив з того, що: «слово живе тільки в реченні та завдяки реченню; речення запам'ятовується тим легше, чим у ньому більше елементів, спільних із елементами інших вже засвоєних речень» (Губеріна, 1952).

З цієї характеристики та багатьох інших цей метод відповідав удосконаленій концепції **прямих методів** навчання і тому ґрунтувався на таких принципах:

1. Глобальності, тобто розгляді речення як одиниці навчання, що має сприйматися на слух і відтворюватися як єдиний мовленнєвий вчинок.

2. Усної основи навчання, тобто усно-мовленнєве вивчення готових зразків діалогічного мовлення, у якому використалася опора на її друковане зображення, але служила лише засобом посилення сприйняття матеріалу, що вивчався. Реальне ж навчання читання та письма починалося після 300 навчальних годин такої аудіо-лінгвальної роботи.

3. Домінуючої безперекладності, тобто виключення рідної мови учнів із процесів семантизації та засвоєння зразків мовлення; але допущення перекладу лише як засобу зіставлення складних іншомовних явищ з аналогічними в рідній мові учнів та контролю їхнього розуміння.

4. Ситуативності, тобто введення матеріалу у формі діалогів, що відбувалися у різних життєво-обумовлених ситуаціях.

5. Функціональності, тобто підпорядкованості відбору мовленнєвого матеріалу змісту реальних діалогів побутового та тематичного спілкування.

6. Зорово-звукової та письмової супроводжуваності мовлення, тобто пред'явлення зразків іншомовного спілкування в їхній аудитивній формі з опорою на зорове зображення суті викладеного та з опорою на друкований супровід мовлення. Це дозволяло багаторазове звернення до мовленнєвих зразків, що вивчалися, та їх запам'ятовування.

Переваги цього методу полягали в: 1) комунікативної спрямованості навчання; 2) досягненні розуміння складних мовних явищ шляхом їх пояснення та зіставлення з аналогічними у рідній мові учнів; 3) супроводі промови, що звучить, її зоровими екстра-лінгвістичними засобами і друкованою основою; 4) можливості самостійного звернення до матеріалу, що вивчався, і тому його запам'ятовування; 5) рольової драматизації зразків сприйнятого на слух мовлення з подальшою організацією реально-мовленнєвої комунікації на основі вивченої тематики та мовленнєвих ситуацій.

Недоліками цього методу були: 1) використання читання не як виду мовленнєвої діяльності, а як засобу зорово-графічної демонстрації того, що промовлялося; 2) недостатнє пояснення мовних явищ для можливості самостійного, нормативного говоріння; 3) вивченні одиниці мовлення без паралельного вивчення одиниць мови, що призводило до великої кількості мовних помилок у процесі комунікації; 4) невиправдано тривалий час на усно-слухове навчання без реального читання та письма мовленнєвого матеріалу, що вивчався.

Проте незважаючи на недоліки **аудіо-візуального методу**, він набув широкого впровадження в багатьох країнах світу в 40–50 роки ХХ століття вже для вивчення інших іноземних мов: англійської, німецької, іспанської, італійської. Він сприймався як перший **інтенсивний метод** навчання, оскільки виводив учнів на досить швидке іншомовне спілкування, хоча у філологічному плані – далеко ще не нормативне, а у тематичному аспекті – обмежене і не завжди самостійне. Видозміна завчених мовленнєвих структур, потрібних у різних ситуаціях спілкування, практично виключалася у зв'язку з їх інтуїтивним усвідомленням у процесі навчання. Навчального часу

на організацію усно-мовленнєвої практики виявилось недостатньо, щоб досягти здатності флексивного мовлення.

Отож, ми представили та проаналізували основні види *прямих методів навчання*. Останній з них – *аудіо-візуальний* був першою спробою синтезувати *прямі* та *перекладні методи* для досягнення іншомовної мовленнєвої діяльності на основі усвідомленого вивчення лінгвістичної структури іноземної мови.

Проведене дослідження дає можливість стверджувати, що:

1. Геополітичними передумовами розробки *прямих методів навчання* міжнародних мов: англійської і французької були потреби, що виникли на початку ХХ століття в мовленнєвій взаємодії різних народів у зв'язку з взаємозалежним політичним, економічним, культурним і освітнім розвитком їх держав.

2. Ефективність вивчення англійської мови різнопрофільними робітниками з різних країн світу за *усно-слуховим методом* Г. Пальмера базувалась на дотриманні таких умов організації навчального процесу, як: об'єднання в навчальні групи людей за видами їх професійної діяльності; запрошення для викладання лише носіїв мови, що вивчалася; виключення перекладу для забезпечення навчального англомовного середовища; залучення не більш 6–8 осіб в групу і проведення з ними щоденних 6-годинних занять протягом півроку. Методичні дії базувалися на принципах: усної основи навчання; усного, безперекладного вивчення лексики на основі її слухання і повторення у зразках мовлення; інтуїтивного вивчення граматики на основі слухання та багаторазового повторення однотипних речень за допомогою усних підстановчих таблиць; усного розвитку мовлення, яке здійснювалося шляхом: з'єднання різноструктурних речень, відповідей на питання до малюнків, спілкування відповідно до комунікативних завдань.

Цей метод забезпечував людей з різних країн світу здатністю не тільки до англомовної побутової комунікації, а й до професійної інформатизації їх галузевих підприємств. Але його широке впровадження гальмувалося неможливістю дотримання умов організації процесу навчання.

3. Сутність *аудіо-лінгвального методу* Ч. Фріза, Р. Ладо полягала у: наданні пріоритету усного мовлення над письмовим; вивченні лексики у готових зразках мовлення; структурному, інтуїтивному вивченні граматики; відсутності запису матеріалу, що вивчався, а відтак, неможливості його повторення у позаурочний час; виключенні перекладу з процесу навчання; розвитку вмінь контекстуальної здогадки окремих мовних одиниць при читанні і слуховому сприйнятті мовлення; розвитку вмінь діалогічного мовлення на основі комунікативних завдань.

Цей метод не забезпечував здатності більшості учнів вільного нормативного іншомовного спілкування і тому не міг використовуватися для інформатизації виробничих процесів у різних галузях економіки різних держав світу.

4. Сутність *аудіо-візуального методу* навчання французької мови П. Губеріна для ділового спілкування людей різних спеціальностей полягала у: глобальності навчання, тобто розгляді речення як одиниці навчання, яке мало сприйматися на слух і відтворюватися як єдиний мовленнєвий вчинок; дотриманні усної основи навчання, але з можливою опорою на друковане зображення готових зразків мовлення; домінуючої безперекладності навчання, але з можливістю перекладу лише складних граматичних явищ; ситуативності й функціональності навчання, що передбачало використання в мовленні попередньо вивчених мовленнєвих кліше; зорово-звукової супроводжуваності мовлення через використання для перегляду і обговорення іншомовних документальних і художніх фільмів.

Цей метод являв собою першу спробу інтенсивного навчання, оскільки виводив учнів на досить швидке іншомовне спілкування, але не нормативне і тематичне обмежене, що гальмувало його використання як засобу ділової інформатизації.

Подальше дослідження історії розвитку методики навчання іноземних мов ми вбачаємо в аналізі історичних подій в провідних країнах світу в середині ХХ століття для визначення потрібних і правомірних для того часу засобів іншомовного міждержавного спілкування.

Використані джерела

- Бігич, О. Б. (2006). *Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи*. Київ: Ленвіт.
- Задорожна, І. П. (2012). *Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією*. [Дис. ... док. пед. наук, КНЛУ].
- Мартінова, Р. Ю. (2023). Лінгводидактичні праці сучасних науковців з історії розвитку методики навчання іноземних мов як самостійної науки. *Український педагогічний журнал*, 3, 163–174.
- Мартінова, Р. Ю. (2023). Розвиток методики навчання іноземних мов у дослідженнях зарубіжних учених. *Український педагогічний журнал*, 4, 104–114.
- Мартінова, Р. Ю. (2023). Історичні передумови становлення перших міжнародних мов і методів їх навчання в IV–XVII століттях. *Наука і освіта*, 4, 10–16.
- Микитенко, Н. О. (2012). Розвиток англійської мови для спеціальних цілей: особливості формування змісту навчання. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*, 6(2), 79–89.
- Морська, Л. І. (2012). Англійська мова для спеціальних цілей (ESP): історія виникнення підходу та його специфіка. *Наукові записки Ужгородського національного університету*, 28, 54–61.
- Ніколаєва, С. Ю. (2020). *Історія методики навчання іноземних мов: навчально-методичний посібник для студентів магістратури та аспірантури*. Київ: Вид. центр КНЛУ.
- Плахотник, В. М. (1992). *Теоретичні основи навчання іноземних мов на початковому етапі в середній школі: дидактико-методичний аспект*. [Автореф. дис. ... д-ра пед. наук у формі доп., Наук.-дослід. ін.-т педагогіки].
- Пожуєв, В. І. (2009). Інформатизація як ресурс розвитку сучасного українського суспільства. *Гуманітарний вісник ЗДІА*, 38, 4–12.
- Попова, О. В. (2016). *Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти*: монографія. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського; Одеська міська типографія, КП.
- Редько, В. Г. (2018). Оновлення змісту навчання іноземних мов у сучасній шкільній освіті – прерогатива нової української школи. *Іноземні мови в школах України*, 4, 10–15.
- Тарнопольський, О. Б. (2019). Історія розвитку методики навчання іноземних мов як науки з другої половини XIX сторіччя і до наших днів. *Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник*. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 58–79.
- Уотсон, Дж. & Рейнер, Р. (1920). Умовні емоційні реакції. *Журнал експериментальної психології*, 3, 1–14.
- Bloomfield, L. (1914) *Introduction to the Study of Language*. New York: Henry Holt.
- Cook, V. (2016). *Second Language Learning and Language Teaching*. Routledge.
- 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.
- Guberina, P. (1952). *Zvuk i pokret u jeziku*. Matica Hrvatska, Zagreb.
- 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.
- Kolb, E. (2013). *Kultur im Englischunterricht. Deutschland, Frankreich und Schweden im Vergleich (1975–2011)*. Heidelberg: Winter.
- 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.
- Rubinstein, S. L. (1973). *Grundlagen der Allgemeinen Psychologie (Foundations of general psychology)*. Berlin: Verlag: Volk und Wissen.
- 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.

References

- Bihych, O. B. (2006). *Teoriia i praktyka formuvannia metodychnoi kompetensii vchytelia inozemnoi movy pochatkovoї shkoly*. Lenvit. (in Ukrainian).
- Zadorozhna, I. P. (2012). *Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii samostiinoi roboty maibutnikh uchyteliv z ovolodinnia anhlomovnoiu komunikatyvnoiu kompetensiiieu*. [Dys. ... dok. ped. nauk, KNL]. (in Ukrainian).
- Martynova, R. Yu. (2023). Lihvodiydaktychni pratsi suchasnykh naukovtsiv z istorii rozvytku metodyky navchannia inozemnykh mov yak samostiinoi nauky. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 3, 163–174. (in Ukrainian).
- Martynova, R. Yu. (2023). Rozvytok metodyky navchannia inozemnykh mov u doslidzhenniakh zarubizhnykh uchenykh. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 4, 104–114. (in Ukrainian).
- Martynova, R. Yu. (2023). Istorychni peredumovy stanovlennia pershykh mizhnarodnykh mov i metodiv yikh navchannia v IV–XVII stolittiah. *Nauka i osvita*, 4, 10–16. (in Ukrainian).
- Mykytenko, N. O. (2012). Rozvytok anhliskoi movy dlia spetsialnykh tsilei: osoblyvosti formuvannia zmistu navchannia. *Visnyk Lvivskoho derzhavnogo universytetu bezpeky zhyttiedialnosti*, 6(2), 79–89. (in Ukrainian).
- Morska, L. I. (2012). Anhliska mova dlia spetsialnykh tsilei (ESP): istoria vynykennia pidkhotu ta yoho spetsyfyka. *Naukovi zapysky Uzhhorodskoho natsionalnogo universytetu*, 28, 54–61. (in Ukrainian).
- Nikolaieva, S. Yu. (2020). *Istoriia metodyky navchannia inozemnykh mov: navchalno-metodychni posibnyk dlia studentiv mahistratury ta aspirantury*. Vyd. tsentr KNLU. (in Ukrainian).
- Plakhotnyk, V. M. (1992). *Teoretychni osnovy navchannia inozemnykh mov na pochatkovomu etapi v serednii shkoli: dydaktyko-metodychni aspekt*. [Avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk u formi dop., Nauk.-doslid. in.-t pedahohiky]. (in Ukrainian).
- Pozhuiev, V. I. (2009). Informatyzatsiia yak resurs rozvytku suchasnoho ukrainskoho suspilstva. *Humanitarnyi visnyk ZDIA*, 38, 4–12.
- Popova, O. V. (2016). *Profesiino-movlenniava pidhotovka maibutnikh perekladachiv kytaiskoi movy v umovakh universytetskoї osvity: monohrafiia*. PNPu imeni K. D. Ushynskoho; Odeska miska typohrafiia, KP. (in Ukrainian).
- Redko, V. H. (2018). Onovlennia zmistu navchannia inozemnykh mov u suchasnii shkilnii osviti – prerohatyva novoi ukrainskoї shkoly. *Inozemni movy v shkolakh Ukrainy*, 4, 10–15. (in Ukrainian).
- Tamopolskyi, O. B. (2019). Istoriia rozvytku metodyky navchannia inozemnykh mov yak nauky z druhoi polovyny KhIKh storichchia i do nashykh dniv. *Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta yikh aspektiv u vyshchii shkoli: pidruchnyk*. Universytet imeni Alfreda Nobelia, 58–79. (in Ukrainian).
- Uotson, Dzh. & Reiner, R. (1920). Umovni emotsiini reaktsii. *Zhurnal eksperymentalnoi psykholohii*, 3, 1–14. (in Ukrainian).
- Bloomfield, L. (1914) *Introduction to the Study of Language*. Henry Holt. (in English).
- Cook, V. (2016). *Second Language Learning and Language Teaching*. Routledge. (in English).
- 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. (in English).
- Guberina, P. (1952). *Zvuk i pokret u jeziku*. Matica Hrvatska, Zagreb. (in Croatian).
- 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. (in English).
- Hunter, D. & Smith, R. (2012). Unpackaging the Past: ‘CLT through ELTJ Keywords’. *ELT Journal*, 66(4), 430–439. (in English).
- Kolb, E. (2013). *Kultur im Englischunterricht. Deutschland, Frankreich und Schweden im Vergleich (1975–2011)*. Winter. (in German).
- Larsen-Freeman, D. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (3rd edition). Oxford University Press. (in English).
- Lehberger, R. (1986). *Englischunterricht im Nationalsozialismus*. Stauffenburg. (in German).
- Macht, K. (1990). *Methodengeschichte des Englischunterrichts*. 3 vols. University of Augsburg.
- Rubinstein, S. L. (1973). *Grundlagen der Allgemeinen Psychologie (Foundations of general psychology)*. Volk und Wissen. (in German).

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. (in English).

Raisa Martynova, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Western and Oriental Languages and Methods of their Teaching, State Institution "K.D. Ushynskiy South Ukrainian National Pedagogical University", Ukraine.

Research interests: study of the historical prerequisites for the change of some certain foreign languages of interstate communication to the others and changes in the methods of their mastery; study of the theoretical foundations of pedagogical modeling as a means of improving the teaching process of any educational courses in general and the foreign language teaching methodology course in particular; substantiation and modeling of the content of foreign language teaching for humanitarian majors students.

LEARNING FOREIGN LANGUAGES AS A MEANS OF INTERSTATE COMMUNICATION BASED ON DIRECT METHODS OF LANGUAGE TEACHING AT THE BEGINNING OF THE XXTH CENTURY

The article determines the dependence of the origination and implementation of methods of foreign language teaching on geopolitical events in different countries of the world. At the beginning of the XXth century, it was the industrial revolution in the USA, which led to the participation of millions of multilingual people in it. Therefore, the rapid mastery of the English interstate language, as a means of professional communication, became the most important need for them. Direct methods of language teaching were chosen by scientists to solve this problem.

H. Palmer's **oral-aural method** ensured the achievement of English-speaking professional communication skills thanks to the organization of daily English classes which were going to be conducted for half a year in small groups under the guidance of English-speaking teachers. This method principles were the following: the oral basis of teaching; oral, untranslatable study of vocabulary and intuitive grammar learning by using grammar constructions in sentences with the help of oral substitution tables; oral speech development based on connecting multi-structured sentences, questions picture responses, communication according to communicative tasks.

Audio-lingual method of Ch. Friza, R. Lado was based on the following principles: prioritizing oral speech over written speech; study of vocabulary in ready-made speech samples; structural, intuitive study of grammar; lack of a written record of the material under study and therefore, the impossibility of revising it during out-of-classroom activity; exclusion of translation from the learning process; development of the ability to guess the context of language units when reading texts and listening to speech; development of dialogical speech skills based on communicative tasks.

P. Guberin's audio-visual method of teaching French is based on the following principles: globality, that is, consideration of a sentence as a unit of learning; adherence to the oral basis of learning, but with possible reliance on a printed image of ready-made speech samples; the dominant untranslatability of learning, but with the possibility of translating only complex grammatical phenomena; situationality and functionality of education; audio-visual accompaniment of speech through the use of documentary and feature films.

Keywords: foreign language as a means of interstate communication, direct methods of language teaching, oral-aural method, audio-lingual method, audio-visual method.



Оксана Петрук – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу початкової освіти імені О.Я. Савченка, Інститут педагогіки НАПН України, Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: теорія і практика початкового навчання; методика навчання учнів початкової школи української мови; психолого-педагогічні аспекти навчання української мови як другої; науково-методичні засади відбору змісту навчання української мови як другої (неспорідненої); лінгводидактичне забезпечення змісту навчання української мови як другої (неспорідненої); підручникотворення.

✉ k.ordinat@ukr.net

id <https://orcid.org/0000-0001-5964-0676>

УДК 373.1:37.04

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-132-140>

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ОРІЄНТИРИ ДЛЯ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Анотація. Нині здобувачами початкової освіти є діти, які зростають і розвиваються під впливом цифрових технологій. Постійне перебування в онлайн-просторі формує в новій генерації передусім ті здатності, що необхідні їм для знаходження в цифровому світі. У публікації актуалізовано науковий дискурс щодо особливостей пізнавальних процесів, поведінкових та соціально-особистісних характеристик сучасних молодших школярів, їх імовірного впливу на методики та практики навчання, окреслення орієнтирів для навчальної взаємодії зі здобувачами початкової освіти. У результаті вивчення й аналізу джерел із різних галузей знань узагальнено та схарактеризовано нові здатності учнів, як-от: багатозадачність, кліпове мислення, інтернет-серфінг тощо, а також – зміни в перебігу навчально-пізнавальних процесів (порушення концентрації уваги, швидке перемикавання, зниження об'єму слухової пам'яті, зменшення аналітичності і збільшення синтетичності сприймання, втрата здатності до сприймання великих текстів тощо). Зроблено висновок про важливість розуміння особливостей сучасних учнів для вироблення успішних стратегій навчальної взаємодії з ними; необхідність оптимізації умов і вимог до навчального процесу; пошуку ефективних способів презентації навчального змісту, його обсягу, емоційної забарвленості; упровадження технік партнерської взаємодії, переосмислення ролі вчителя, урахування інших стандартів спілкування й відносин; підкреслено вирішальне значення організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів таким чином, щоб максимально врахувати переваги та компенсувати втрати вихованців від перебування в цифровому просторі.

Ключові слова: молодші школярі, навчально-пізнавальні процеси, багатозадачність, кліпове мислення, навчальна взаємодія, цифровий простір.

Постановка проблеми. Тотальне упровадження цифрових технологій у соціум чинить багатоплановий вплив на людину й позначається на всіх сферах її життя. Віртуальна реальність, сформована новими інформаційними технологіями, створення мережевого суспільства, кіберпростору – все це не лише диктує сучасні технологічні тренди в освіті, а й є однією із ключових детермінант формування нового покоління учнів. Це зумовлює важливість пошуку нових підходів до гуманізації освітнього процесу, забезпечення ефективної навчальної взаємодії педагога

з молодшими школярами. Дослідники розглядають навчальну взаємодію як варіант соціальної, яка реалізує специфічну й важливу для буття та становлення індивіда мету: сприяння саморозвитку особистості (Бібік, 2019; Семеновська, 2021). Взаємодія є базовим механізмом реалізації навчально-виховного процесу; її специфіка в початковій школі полягає в когнітивно-емоційному взаємообміні та взаємозбагаченні суб'єктів взаємодії, у піднесенні значущості особистості учня для вчителя, у визнанні цінності особистості іншого, у взаємодетермінованому особистісному зростанні вчителя й молодшого школяра (Семеновська, 2021, с. 15). Науковці суголосні в тому, 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» (Пасічник, 2023, с. 115). Відтак для реалізації навчальної взаємодії надзвичайно важливим є вивчення й урахування психофізіологічних, соціально-особистісних характеристик здобувачів початкової освіти та їх проявів у процесі навчання.

Аналіз останніх досліджень. Нині все більше вчених і педагогів-практиків наголошують, що розуміння особливостей сучасних учнів має вирішальне значення для вироблення успішних стратегій навчальної взаємодії з ними (Г. Бахтіна, Н. Бібік, І. Зазимко, Дж. Коатс, Л. Кондратенко, С. Максименко, О. Онопрієнко, Н. Пророк, М. Тейлор, Ч. Шредер та ін.).

Проблеми когнітивного розвитку сучасних дітей, впливу інформаційно-комп'ютерних технологій на навчальні здатності молодших школярів розглянуто у працях С. Гончаренко, Л. Кондратенко, С. Максименко, Л. Манилової Н. Пророк та ін. (Гончаренко, 2014; Кондратенко, 2013; Кондратенко & Манилова, 2019; Максименко & Кондратенко, 2020). Нові здатності здобувачів освіти, сформовані під впливом віртуальної реальності, як-от: інтернет-серфінг, скролінг, багатозадачність, кліпове мислення тощо – розглянуто в публікаціях Т. Волкодав, Дж. Коатс, Л. Корнієнко, О. Немеш, Т. Семеновських, С. Соболевої, Т. Удовицької та ін. (Соболева, 2019; Удовицька, 2013; Kornienko, 2019; Volkodav & Semsnovskikh, 2017). Необхідність осучаснення методики і практики шкільного навчання з урахуванням особливостей перебігу пізнавальних процесів нинішніх учнів аргументовано у працях В. Мартиненко, О. Онопрієнко, О. Пасічника, Б. Шалагінова та ін. (Мартиненко, 2020; Онопрієнко, 2020; Онопрієнко, 2022; Пасічник, 2023; Шалагінов, 2011). Про переосмислення ролі вчителя у взаємодії із дітьми цифрового покоління наголошують Н. Бібік, Н. Гупан, О. Пометун, В. Річардсон, А. Шляйхер та ін. (Гупан & Пометун, 2019; Richardson, 2018).

Мета статті – актуалізувати науковий дискурс щодо особливостей пізнавальних процесів, поведінкових та соціально-особистісних характеристик сучасних молодших школярів, їх імовірного впливу на методику та практику навчання, окреслення орієнтирів для навчальної взаємодії зі здобувачами початкової освіти.

Виклад основного матеріалу. Діти, які зараз є здобувачами початкової освіти, належать до так званого «цифрового покоління», «народженого з гаджетами в руках», або ж «покоління Альфа» (згідно популярної нині теорії поколінь В. Штрауса і Н. Хоува). Комп'ютер, мобільний телефон, інші цифрові пристрої, інтернет, соціальні мережі – це те середовище, в якому вони зростають, формуються й розвиваються. Постійне перебування в онлайн-просторі формує в новій генерації передусім ті здатності, необхідні їм для знаходження в цифровому світі.

Аналіз показників когнітивного розвитку молодших школярів за останні двадцять п'ять років засвідчив суттєві зміни (Кондратенко, 2017, с. 373). Так, Л. Кондратенко, спираючись на роботи сучасних науковців та результати власних досліджень, виокремлює нові здатності учнів і водночас констатує зміни в старих. До нових дослідницею віднесено багатозадачність, що виливається у неможливість зосередитись на якійсь одній роботі; кліпове (net) мислення; серфінг (здібність знаходити потрібну інформацію не читаючи текст, а просто проглядаючи його та виокремлюючи ключові слова); схильність замінювати управління даними (вирішення задачі) управлінням ресурсами (знаходження уже кимось знайденого рішення – просто відповіді); зменшення аналітичності і збільшення синтетичності сприймання (Кондратенко, 2017, с. 374).

Нинішні учні комфортно почувають себе в умовах багатозадачності, тобто вони мають потребу у фоновому супроводі основної роботи. Діти одночасно можуть слухати музику, спілкуватися онлайн, редагувати фотографії й подібне. Інакше кажучи, їм властива здатність одночасно виконувати кілька завдань. Але насправді ця здатність не дає можливості зосередитись на чомусь одному.

Дослідження психологів та нейробіологів кінця ХХ століття (Дж. Еванс, Д. Мейєр, Р. Метер, С. Монселла, А. Олпорт, Р. Роджерс, Дж. Рубінштейн), а також нові дослідження (Д. Левітін, Е. Міллер, К. Насс, Р. Полдрак) доводять, що багатозадачність знижує продуктивність, підвищує рівень стресу й негативно впливає на процеси запам'ятовування. Учені суголосні в тому, що наш мозок не налаштований на багатозадачність. Так, нейробіолог зі Стенфордського університету в США Рассел Полдрак виявив, що відволікання під час вивчення нової інформації змушує її потрапляти не в ту частину мозку (повз гіпокамп), що ускладнює обробку, зберігання та отримання інформації, коли вона знадобиться пізніше, а також впливає на здатність критично мислити (Sanderson, 2016). Окрім того, до негативних наслідків відносять порушення концентрації уваги, сповільнення процесів прийняття рішень, зниження темпу роботи, втому, виснаження та схильність до помилок.

Зауважимо, що при бажанні одночасно охопити кілька завдань, діти стають нетерплячими, прагнуть миттєвого результату. На становлення та розвиток такого стану впливає щоденне активне використання гаджетів, що дають змогу отримати результат за короткий проміжок часу, але водночас провокують прояви роздратування, агресії, депресивних епізодів. Спостереження показують, що нинішнім молодшим школярам, котрі воліють миттєвого задоволення своїх потреб, не звикли чекати й докладати зусиль, навчально-пізнавальна діяльність, яка потребує мобілізації інтелектуальних, емоційно-вольових та фізичних зусиль, певної тривалості, видається нудною або складною.

Сучасні діти щодня зіштовхуються з величезними потоками різноманітної інформації. Опрацювати такі великі масиви, відсіяти непотрібне можна лише тоді, коли інформація зведена до мінімуму. Тому улюблений формат сприйняття учнів – це коротке відео, аудіо, картинка без тексту або з невеликими вкрапленнями тексту. Звідси й поява такої особливості цих дітей як кліпове мислення. Це своєрідна відповідь або ж захисна реакція психіки на перевантаження розрізною інформацією, яка потребує швидкого відбору та фільтрації.

Феномен кліпового мислення вивчається дослідниками з різних галузей знань (Г. Бахтіна, Л. Кондратенко, Л. Корнієнко, С. Максименко, Л. Манилова, С. Соболева, Т. Удовицька та ін.) і вважається закономірним проявом інформаційного суспільства; його потрібно пристосувати до нових умов та використовувати для процесу навчання й виховання, нейтралізуючи негативні моменти (Бахтіна, 2010; Соболева, 2019; Удовицька, 2013; Kornienko 2019; Volkodav & Semsnovskikh, 2017).

Кліпове мислення розглядається як здатність сприймати навколишній світ за допомогою коротких, яскравих посилів, кліпів. Створений таким чином образ реального світу за допомогою уривків різноманітної інформації та без урахування зв'язків між ними не потребує від дітей включення уваги, рефлексії, осмислення, оскільки в умовах величезного потоку інформації, її миттєвого оновлення все побачене та почуте швидко втрачає актуальність. Через кліповість мислення випадають цілі ланки подій, а отже, молодшим школярам важко встановити причиново-наслідкові зв'язки. Вони не здатні цілісно сприймати інформацію, системно мислити й відповідно викладати свої думки.

У сучасній науковій літературі доволі розлого представлено аргументацію позитивних та негативних характеристик кліпового мислення. Так, С. Соболева, зазначає, що завдяки йому людина може комфортно почуватися та будувати свої відносини з інформацією; здатна до вирішення одночасно багатьох різноспрямованих завдань; у неї відбувається прискорення сприйняття та пізнавальної діяльності. Таке мислення є психологічним захистом від інформаційного перевантаження, оскільки людина може сприймати інформацію вибірково (Соболева, 2019, с. 88).

Негативними наслідками кліпового мислення в учнів є гіперактивність, некритичність сприйняття інформації, погіршення аналітико-синтетичної діяльності, неухважність, невміння чітко висловлювати свою думку, робити висновки, абстрактні узагальнення, спостерігаються проблеми з довготривалою пам'яттю, нездатністю до емпатії, емоційністю.

Успішність навчальної взаємодії з молодшими школярами значною мірою залежить від урахування психофізіологічних особливостей, розвитку пізнавальних процесів. Увага є однією з найважливіших психічних функцій, що забезпечує ефективність процесу навчання. Дослідження останніх років (Т. Гетьман, Н. Гойденко, І. Зазимко, Л. Кондратенко, Л. Макарова, С. Максименко та ін.) підтверджують, що порівняно з попередніми поколіннями, у нинішніх дітей настільки знижені стійкість та концентрація уваги, що окремі фахівці навіть використовують термін «сформований синдром розсіяної уваги»: дитина «не бачить» елементів розповіді, загадки, математичної задачі (Гетьман, 2012, Макарова & Гойденко, 2016; Максименко & Кондратенко, 2020).

Сучасних молодших школярів називають 8-секундниками, тому що вони заледве можуть утримувати увагу на якомусь одному об'єкті. Це пов'язано з тим, що діти призвичаїлися постійно «гортати» екрани гаджетів, швидкість їхнього сприйняття інформації збільшується, досить добре розвинені перемикання й розподіл уваги, а от концентрація і стійкість страждають.

Науковці констатують зміни й у характеристиках пам'яті сучасних молодших школярів, як от краще розвинена короткочасна пам'ять, ніж довготривала. Очевидно, це пов'язано з тим, що учні мають можливість у будь-який час «погуглити» і знайти потрібні відомості. Доступність будь-якої інформації стала причиною поступового зниження якостей пам'яті.

Л. Кондратенко, з-поміж інших змін у показниках когнітивного розвитку здобувачів початкової освіти, що відбулися внаслідок занурення у віртуальний світ, називає зниження об'єму слухової пам'яті (Кондратенко, 2017, с. 374). Спостереження показують, що це має негативний вплив на розуміння дітьми інформації, її обробку та відтворення. Слід зазначити, що вони не націлені на довготривале запам'ятовування, натомість у пріоритеті навички пошуку інформації та її верифікації. Джоан Коатс, американська фахівчиня в галузі освіти, як позитивне відзначає здатність нинішніх дітей швидко обробляти великі обсяги вхідних даних, володіння ними стратегіями сортування інформації, а також інтерналізацію того, що, на їхню думку, є цінним або корисним (Coates, 2007, с. 132).

Комп'ютерні технології істотно трансформували дозвілля молодого покоління. Однією із проблем є те, що сучасні учні надають перевагу онлайн-взаємодії і мають слабкі навички реальної комунікації, не цінують живе спілкування, уникають його. Навіть зібравшись у гурт на перерві чи дитячому майданчику, школярі все одно дивляться на екрани своїх смартфонів. Діти живуть у кіберпросторі: знайомляться, дружать, сваряться; до того ж, емоційне забарвлення взаємовідносин у мережі набагато яскравіше, ніж у реальному житті. Спілкуючись у цифровому середовищі, вони здебільшого замінюють звичайний текст повідомлення візуальною інформацією (смайликами, картинками, гіфками). Так втрачаються вміння комунікувати, працювати в команді, учні стають соціально недоступними. Як зазначає Н. Пророк: «Відсутність повноцінного соціального спілкування відбивається на поведінці дітей, на здатності будувати конструктивні соціальні зв'язки» (Пророк, 2021, с. 168).

Американські нейродослідники Сандра Амоудт і Сем Вонг зауважують, що сучасні діти, котрі виростили в оточенні відеоігор, електронних комунікацій, надають перевагу електронним повідомленням, а не живим телефонним розмовам, й обмінюються ними навіть в ситуаціях, коли можуть повернутися й особисто поговорити одне з одним. На думку вчених, культура онлайн-взаємодії в мережевих спільнотах заохочує дітей за бажанням ігнорувати окремих співрозмовників, знижує терпимість до людей; звиклі комунікувати онлайн, школярі позбавлені багатьох емоційних нюансів реального спілкування, що допомагають оцінити почуття співбесідників. Науковці висловлюють занепокоєння, що такі зміни у процесі комунікації можуть негативно вплинути на розвиток здатності до співпереживання (Aamodt & Wang, 2011, с. 105). Дослідники вважають, що сучасні діти погано розпізнають емоції інших, не вміють висловлювати їх, мають

доволі спрощений спектр емоцій, їм характерна підвищена емоційна збудливість, низький рівень саморегуляції. Певною мірою це пов'язано із уповільненням розвитку децентрації (Кондратенко, 2017, с. 374). Несформованість цієї здатності може стати причиною виникнення багатьох особистісних проблем та міжособистісних конфліктів, зокрема, ускладнити процес адаптації дитини у школі, її соціалізації, навіть за умови високого рівня інтелектуального розвитку.

Превалювання електронної комунікації серед молодого покоління накладає відбиток на розвиток їхнього мовлення. Частими проявами недостатньої мовленнєвої активності учнів, несформованості мовлення є неправильна або нечітка звуковимова, несформованість граматичного ладу мовлення, аудіативних умінь, бідність словникового запасу.

В еру цифрового суспільства відбулася зміна установок щодо цілей і характеру читання. Дослідники констатують, що за останні двадцять років психічні процеси людини спрямовані не так на читання, як на пошук інформації шляхом читання. Звичка швидко сприймати інформацію, скролити стрічки соціальних мереж, серфити в інтернеті, зчитувати лише заголовки публікацій – все це стає причиною до втрати здатності фокусуватися, зосереджувати увагу, сприймати та аналізувати отриману інформацію. Як наслідок – науковці і педагоги засвідчують тенденцію до збільшення кількості дітей, які у 3–4 класах застосовують поскладовий спосіб читання, суцільний, лінійний прийом сканування тексту у ситуаціях, коли доцільно застосовувати вибіркового чи переглядового види читання; демонструють фрагментарне розуміння змісту твору; відсутність звички застосовувати прийом перечитування тексту чи окремих епізодів для надання чи уточнення правильної відповіді (Мартиненко, 2020, с. 33); втрату здатності до сприймання великих текстів, що породжує небажання читати книжки (Кондратенко, 2017, с. 374). Як справедливо зазначають науковці, хоча формально сучасні діти як активні користувачі інтернету читають набагато більше текстів, якість такого читання зовсім інша (Максименко & Кондратенко, 2020, с. 11).

Дослідниками з нейрофізіології, психофізіології, нейропсихології, когнітивної психології та інших галузей нейронаук доведено кореляцію між руховою активністю й розвитком мозку. Спорт і фізичні вправи корисні для розвитку моторного контролю, когнітивних здібностей, а найголовніше дитина набуває навичок, котрі збережуть її мозок здоровим до старості (Aamodt & Wang, 2011, с. 99). Нині ж спостерігаємо тенденцію до зменшення фізичної активності школярів.

Так, С. Максименко та Л. Кондратенко, досліджуючи навчальні та поведінкові проблеми учнів початкової школи, зауважують, що сучасний першокласник змалечку звик користуватися девайсами, він вправно маніпулює віртуальними предметами, однак набагато менше грається звичайними іграшками, менше допомагає дорослим у домашніх справах (та й дорослі все більше роботи перекладають на механічних помічників, що значно полегшують життя, але погіршують вправність рук). Як наслідок – дитина приходиться до школи з нерозвинутою дрібною моторикою, недостатнім розвитком просторової координації, відсутністю навичок плетіння, в'язання, вишивання, малювання, а звідси – нездатність правильно передавати форму літер, акуратно і старанно працювати в зошиті. Дослідники зазначають: «Жахливо, але традиційні завдання, які входять до складу відомих тестів, показують, що таку просту роботу, як намалювати людину, дерево чи будинок, навіть деякі четвертокласники виконують на рівні вимог до дітей 5–6 років, а що вже говорити про першокласників, які взагалі можуть намалювати так званого «головонога» (стандарт 3–4 років), коли ручки й ніжки виростають просто з голови» (Максименко & Кондратенко, 2020, с. 12). Спостереження показують, що недостатній розвиток дрібної моторики, просторової координації має безпосередній вплив на навчання молодших школярів рукописного письма, що відіграє виняткову роль у когнітивному й мовленнєвому розвитку дітей, позначається на їхній успішності у засвоєнні навчальних дисциплін загальної початкової освіти.

Нинішні молодші школярі надзвичайно прагматичні, вони цінують свій час і свободу вибору. Учні втрачають інтерес до навчання, якщо не розуміють, для чого їм це потрібно, як вони можуть використати ці знання. Тому, працюючи з ними, важливо «прив'язувати» тему навчання до їхніх цінностей та інтересів. До слова, зазнає змін і система цінностей нової генерації: ще більш

актуальним стає збереження й підтримка здоров'я, екології, поступово девальвуються сімейні цінності, увага все більше зміщується у бік соціальних – кар'єри та добробуту.

Окрім нового ставлення до часу і прагматизму, теперішнім молодшим школярам властива така риса, як невизнання авторитетів. Вони не схильні покладатися на досвід попередніх поколінь. Ці діти використовують Google від народження, і просто інформацією їх не здивуєш. Тому дуже важливо, щоб учитель мав практичні навички, особисті перемоги й досягнення, мав власну компетентну думку щодо питань, значущих для учнів. Тільки в такому випадку він буде для них авторитетом. Масмо визнати, що вчитель перестає бути транслятором знань, а учні – пасивними реципієнтами, нині педагог – це наставник, який вміє організувати процес пізнання дітей, він партнер у навчанні, котрий надихає, веде за собою, проявляється у нових професійних ролях, як-от: тьютор, ментор, фасилітатор, модератор, едвайзер. Отже, на вимогу часу поряд з усталеними моделями навчальної взаємодії вчителя та молодших школярів виникають сучасні способи організації та підтримки навчального процесу, скеровування саморозвитку кожної дитини, виходячи з її індивідуальних особливостей, потреб, інтересів та перспектив.

Висновки. Як засвідчив проведений аналіз, розуміння й урахування особливостей пізнавальних процесів, поведінкових та соціально-особистісних характеристик сучасних молодших школярів має безпосередній вплив на методики та практику навчання. Це знаходить вияв у рекомендаціях фахівців із різних галузей знань щодо способів презентації навчального змісту (активно використовуючи різноманітні гаджети, у кліповому режимі, у форматі сторітелінгу, інтегруючи завдання з відеоконтентом, візуалізуючи за допомогою скрайбінгу тощо), його обсягу, емоційної забарвленості, темпу подачі, гейміфікації навчання, упровадження технік партнерської взаємодії, поєднання традиційних інструментів і нових технологій навчання і под.

Актуалізована проблема є багатоаспектною й мотивує педагогів усвідомити появу нової генерації здобувачів освіти, життєдіяльність яких здебільшого пов'язана із цифровим простором, що позначається на їхньому когнітивному розвитку, особистісних якостях; наштовхує на пошук компромісних шляхів взаємодії з ними, на переосмислення ролі вчителя, урахування інших стандартів спілкування й відносин; спонукає до оптимізації умов і вимог до навчального процесу, формування освітнього середовища, адекватного цілям розвитку сучасних дітей, вимагає організовувати навчально-пізнавальну діяльність молодших школярів таким чином, щоб максимально врахувати переваги та компенсувати втрати вихованців від перебування в цифровому просторі.

Використані джерела

- Бахтіна, Г.П. (2010). Математика як «щеплення» проти «кліповості» інформації та «колажу» сучасного мислення. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. Альма-матер, 1(188), 144–155.
- Бібік, Н. (2019). Навчальна взаємодія як чинник соціалізації молодших школярів. *Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи*. Фенікс. 10–12. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715834>.
- Гетьман, Т.О. (2012). Врахування індивідуальних особливостей уваги молодших школярів у навчальному процесі. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. (8), 204–212. <http://enpuii.npu.edu.ua/handle/123456789/2115>.
- Гончаренко, С.А. (2014). Вплив новітнього інформаційного середовища на когнітивний розвиток дітей. *Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства*: монографія. Імекс-ЛТД, 8–23.
- Гупан, Н. & Пометун, О. (2019). Нові професійні ролі вчителя як чинник інноваційного розвитку демократичної освіти. *Формування громадянської культури в новій українській школі: традиційні та інноваційні практики*. 176–181. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716654>.
- Кондратенко, Л.О. & Манилова, Л.М. (2019). Нові проблеми в психології, породжені впливом цифрових технологій на людину. *Актуальні проблеми психології. Психологія обдарованості*, 15 (6), 75–86.

- Кондратенко, Л.О. (2013). Вплив інформаційно-комп'ютерних технологій на когнітивний розвиток дітей (між двома реальностями). *Technologies of intellect development*. Vol 1, No 4. http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/current.
- Кондратенко, Л.О. (2014). Особливості сприймання навчальної інформації сучасними дітьми. *Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства*: монографія. Імекс-ЛТД, 36–48.
- Кондратенко, Л.О. (2017). *Психологія первинної шкільної неуспішності*: монографія. Десна Поліграф. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709374>.
- Макарова, Л.Л. & Гойденко, Н.М. (2016). Характеристики уваги молодших школярів як фактор розбіжностей у рівнях їх навчальної успішності. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. (3), т. 2. 61–67.
- Максименко, С.Д. & Кондратенко, Л.О. (2020). Навчальні та поведінкові проблеми учнів початкової школи: короткий психологічний довідник-порадник педагога. Ранок.
- Мартиненко, В. (2020). Читання молодших школярів: зміни і виклики в умовах розвитку інформаційного суспільства. *Збірник наукових праць ЛОГОС*. 32–35. <https://doi.org/10.36074/24.01.2020.v2.09>.
- Онопрієнко, О.В. (2020). Навчання дітей «цифрового покоління»: особливості дидактичної взаємодії. *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: здобутки і стратегії*. Авторитет. 104–107. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721051>.
- Онопрієнко, О.В. (2022). Психолого-педагогічний портрет сучасного школяра як орієнтир для створення онлайн-ресурсів. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення*. ПНПУ імені В. Г. Короленка. 30–32. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731817>.
- Пасічник, О. (2023). Переосмислення вікових психологічних особливостей учнів 7–9 класів та їх вплив на оволодіння іноземною мовою. *Український педагогічний журнал*, (4). 115–130. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/711/796>.
- Пророк, Н.В. (2021). Про деякі психологічні наслідки посилення протиепідемічних заходів. *Психологічні проблеми особистості на сучасному етапі розвитку суспільства*. НДУ ім. М. Гоголя. 166–170. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726798>.
- Семеновська, Л.А. (2021). Теоретико-методологічні основи педагогічної взаємодії у початковій школі. *Імідж сучасного педагога*, 1(196), 14–18. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-1\(196\)](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-1(196)).
- Соболева, С.М. (2019). Кліпове мислення як соціально-психологічний феномен та його роль у навчально-пізнавальній діяльності студентів. *Теорія і практика сучасної психології*: збірник наукових праць, (3), т. 2, 86–90. <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.16>.
- Удовицька, Т.А. (2013). «Кліпове мислення» молоді: особливості прояву в процесі навчання (до постановки проблеми). *Вища освіта України*: теорет. та наук.-метод. часопис. Вип. 31, т. VIII(50). Інститут вищої освіти НАПН України. 407–416.
- Шалагінов, Б. (2011). Сучасний український учень як суб'єкт літературної освіти. *Література. Діти. Час*: Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва. Навчальна книга; Богдан. 112–117. <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/5cd7a4a2-ad0d-40af-9448-7d9976728a14/content>
- Aamodt, S. & Wang, S. (2011). *Welcome to Your Child's Brain: How the Mind Grows from Conception to College*.
- Coates, J. (2007). *Generational learning styles*. River Falls, Wisconsin: LERN Books.
- Kornienko, L.M. (2019). Positive and negative sides of the “clip thinking” in the course of teaching. *SWorld Journal*. (2), April. 180–184. <http://repo.snau.edu.ua/handle/123456789/7196>.
- Richardson, W. (2018). *From Traditional Teacher to “Modern Learning Advisor”*. <https://modernlearners.com/traditional-teacher-modern-learning-advisor/>
- Sanderson, R. (2016). *Tech-multitasking impacts your memory*. <https://themindsetclinic.co.uk/tech-multitasking-impacts-memory/>
- Volkodav, T. & Semsnovskikh T. (2017). Dichotomy of the “Clip Thinking” Phenomenon. *Proceedings of ICEPS (International Conference on Education, Psychology and Social Sciences)*. Bangkok, Thailand, Vol. 4. Chulalongkorn Business School, Chulalongkorn University. 345–353.

References

- Bakhtina, H.P. (2010). Matematika yak «shcheplennia» proty «klipovosti» informatsii ta «kolazhu» suchasnoho myslennia. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*. Alma-mater, 1(188), 144–155. (in Ukrainian).
- Bibik, N. (2019). Navchalna vzaiemodiiia yak chynnyk sotsializatsii molodshykh shkoliariv. *Osvita XXI stolittia: teoriia, praktyka, perspektyvy*. Feniks. 10–12. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715834>. (in Ukrainian).
- Hetman, T.O. (2012). Vrakhuvannia indyvidualnykh osoblyvosti uvahy molodshykh shkoliariv u navchalnomu protsesi. *Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiologhiiia, psykholohiiia, pedahohika, menedzhment*. (8), 204–212. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/2115>. (in Ukrainian).
- Honcharenko, S.A. (2014). Vplyv novitnoho informatsiinoho seredovyscha na kohnityvnyi rozvytok ditei. *Psykholohichna diahnostyka osoblyvosti kohnityvnoho rozvytku molodshykh shkoliariv v umovakh informatsiinoho suspilstva: monohrafiia*. Imeks-LTD. 8–23. (in Ukrainian).
- Hupan, N. & Pometun, O. (2019). Novi profesiini roli vchytelia yak chynnyk innovatsiinoho rozvytku demokratychnoi osvity. *Formuvannia hromadianskoi kultury v novii ukrainskii shkoli: tradytsiini ta innovatsiini praktyky*. 176–181. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716654>. (in Ukrainian).
- Kondratenko, L.O. & Manylova, L.M. (2019). Novi problemy v psykholohii, porodzeni vplyvom tsyfrovyykh tekhnolohii na liudynu. *Aktualni problemy psykholohii*. *Psykholohiiia obdarovanosti*, 15 (6), 75–86. (in Ukrainian).
- Kondratenko, L.O. (2013). Vplyv informatsiino-kompiuternyykh tekhnolohii na kohnityvnyi rozvytok ditei (mizh dvoma realnostiamy). *Technologies of intellect development*. Vol 1, No 4. http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/current. (in Ukrainian).
- Kondratenko, L.O. (2014). *Osoblyvosti sprymannia navchalnoi informatsii suchasnymy ditmy*. *Psykholohichna diahnostyka osoblyvosti kohnityvnoho rozvytku molodshykh shkoliariv v umovakh informatsiinoho suspilstva: monohrafiia*. Imeks-LTD, 36–48. (in Ukrainian).
- Kondratenko, L.O. (2017). *Psykholohiiia pervynnoi shkilnoi neuspishnosti: monohrafiia*. Chernihiv: Desna Polihraf. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709374>. (in Ukrainian).
- Makarova, L.L. & Hoidenko, N.M. (2016). Kharakterystyky uvahy molodshykh shkoliariv yak faktor rozbizhnosti u rivniakh yikh navchalnoi uspishnosti. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Serii: Psykholohichni nauky*. (3), t. 2. 61–67. (in Ukrainian).
- Maksymenko, S.D. & Kondratenko, L.O. (2020). *Navchalni ta povedinkovi problemy uchniv pochatkovoii shkoly: korotkyi psykholohichnyi dovidnyk-poradnyk pedahoha*. Ranok. (in Ukrainian).
- Martynenko, V. (2020). Chytannia molodshykh shkoliariv: zminy i vyklyky v umovakh rozvytku informatsiinoho suspilstva. *Zbirnyk naukovykh prats ЛОΗΟΣ*. 32–35. <https://doi.org/10.36074/24.01.2020.v2.09>. (in Ukrainian).
- Onopriienko, O.V. (2020). Navchannia ditei «tsyfrovoho pokolinnia»: osoblyvosti dydaktychnoi vzaiemodii. *Istoriia ta filosofiiia osvity v nezalezhnii Ukraini: zdobutky i stratehii*. Kyiv: Avtorytet. 104–107. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721051>. (in Ukrainian).
- Onopriienko, O.V. (2022). Psykholoho-pedahohichnyi portret suchasnoho shkoliara yak oriientyr dlia stvorennia onlain-resursiv. *Innovatsii v pochatkovii osviti: problemy, perspektyvy, vidpovidi na vyklyky sohodennia*. PNPU imeni V.H. Korolenka. 30–32. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731817>. (in Ukrainian).
- Pasichnyk, O. (2023). Pereosmyslennia vikovykh psykholohichnykh osoblyvosti uchniv 7–9 klasiv ta yikh vplyv na ovolodinnia inozemnoiu movoiu. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (4), 115–130. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/711/796>. (in Ukrainian).
- Prorok, N.V. (2021). Pro deaki psykholohichni naslidky posylenyykh protyepidemichnykh zakhodiv. *Psykholohichni problemy osobystosti na suchasnomu etapi rozvytku suspilstva*. NDU im. M. Hoholia. 166–170. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726798>. (in Ukrainian).
- Semenovska, L.A. (2021). Teoretyko-metodolohichni osnovy pedahohichnoi vzaiemodii u pochatkovii shkoli. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 1(196), 14–18. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-1\(196\)](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-1(196)). (in Ukrainian).
- Sobolieva, S.M. (2019). Klipove myslennia yak sotsialno-psykholohichnyi fenomen ta yoho rol u navchalno-piznavalnii diialnosti studentiv. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii: zbirnyk naukovykh prats*, (3), t. 2, 86–90. <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.16>. (in Ukrainian).

- Udovytska, T.A. (2013) «Klipove myslennia» molodi: osoblyvosti proiavu v protsesi navchannia (do postanovky problemy). *Vyshcha osvita Ukrainy: teoret. ta nauk.-metod. chasopys*. Vyp. 31, t. VIII(50). Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy. 407–416. (in Ukrainian).
- Shalahinov, B. (2011). Suchasnyi ukrainskyi uchen yak subiekt literaturnoi osvity. *Literatura. Dity. Chas: Visnyk Tsentru doslidzhennia literatury dlia ditei ta yunatstva*. Navchalna knyha; Bohdan. 112–117. <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/5cd7a4a2-ad0d-40af-9448-7d9976728a14/content>. (in Ukrainian).
- Aamodt, S. & Wang, S. (2011). *Welcome to Your Child's Brain: How the Mind Grows from Conception to College*. (in English).
- Coates, J. (2007). *Generational learning styles*. River Falls, Wisconsin: LERN Books. (in English).
- Kormienko, L.M. (2019). Positive and negative sides of the “clip thinking” in the course of teaching. *SWorld Journal*. (2), April. 180–184. <http://repo.snau.edu.ua/handle/123456789/7196>. (in English).
- Richardson, W. (2018). *From Traditional Teacher to “Modern Learning Advisor”*. <https://modernlearners.com/traditional-teacher-modern-learning-advisor/>. (in English).
- Sanderson, R. (2016). *Tech-multitasking impacts your memory*. <https://themindsetclinic.co.uk/tech-multitasking-impacts-memory/>. (in English).
- Volkodav, T. & Semsnovskikh T. (2017). Dichotomy of the “Clip Thinking” Phenomenon. *Proceedings of ICEPS (International Conference on Education, Psychology and Social Sciences)*. Bangkok, Thailand, Vol. 4. Chulalongkorn Business School, Chulalongkorn University. 345–353. (in English).

Oksana Petruk, PhD in Pedagogy, a Senior Researcher in the Oleksandra Savchenko Department of Primary Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: theory and practice of primary education; methods of teaching Ukrainian language to primary school students; psychological and pedagogical aspects of teaching Ukrainian as a second language; scientific and methodological principles of selecting the content of teaching Ukrainian as a second (unrelated) language; linguistic and didactic support of the content of teaching Ukrainian as a second (unrelated) language; textbook creation.

PECULIARITIES OF MODERN JUNIOR SCHOOLCHILDREN: GUIDELINES FOR LEARNING INTERACTION

Abstract. Today, primary school students are children who grow, form and develop under the influence of digital technologies. The constant presence in the online space shapes in the new generation, first of all, the abilities they need to live in the digital world. The publication actualizes the scientific discourse on the peculiarities of cognitive processes, behavioral and socio-personal characteristics of modern primary school students, their likely impact on teaching methods and practices, and the identification of guidelines for learning interaction with primary school students. As a result of studying and analyzing sources from various fields of knowledge, the article summarizes and characterizes new abilities of students, such as multitasking, clip thinking, net surfing, etc., as well as changes in the course of learning and cognitive processes (impaired concentration, rapid switching, reduced auditory memory, decreased analytical and increased synthetic perception, loss of ability to perceive large texts, etc.). It is concluded that it is essential to understand the characteristics of modern students to develop successful strategies of learning interaction with them; the need to optimize the conditions and requirements for the educational process; search for effective ways to present educational content, its volume, emotional coloring; introduction of partnership techniques, rethinking the role of the teacher, taking into account other standards of communication and relationships; emphasizing the crucial importance of organizing the learning and cognitive activities of junior schoolchildren in such a way as to maximize the benefits and offset the losses of students from being in the digital space.

Keywords: primary school students, learning and cognitive processes, multitasking, clip thinking, learning interaction, digital space.



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

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

 labredko@ukr.net

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

УДК 371

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-141-150>

УРОК ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК МІКРОМОДЕЛЬ СИСТЕМИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ В УМОВАХ ОСВІТЬОГО ІНШОМОВНОГО КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

Дослідження виконане в межах НДДКР (реєстраційний номер 012U 100164)

Анотація. У статті автор розглядає урок іноземної мови як мікромодель системи навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО), зокрема в гімназії, в умовах запровадження сучасного освітнього іншомовного комунікативного середовища (ОІКС). Автор визначає і обґрунтовує зміст уроків, висловлює та інтерпретує власні точки зору на види, форми і способи діяльності, які можуть бути характерними для змісту ОІКС. Пропонуються види вправ і завдань, розглядається технологія їх виконання, що сприяє формуванню мовних навичок і мовленнєвих умінь у різних видах спілкування, окреслюються і коментуються способи організації комплексів вправ і завдань, які спрямовуються на розвиток міжкультурної іншомовної комунікативної як предметної компетентності як важливої стратегії розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти. Наводяться приклади видів діяльності, що сприяють становленню ключових компетентностей засобами іноземної мови. Значна увага зосереджується на процесі формування міжкультурної іншомовної комунікативної особистості учня, якому належить жити і творити в сучасному багатомовному і полікультурному світовому просторі. Пропоновані матеріали підготовлені з урахуванням навчального досвіду учнів на попередніх етапах навчання.

Ключові слова: урок іноземної мови, система навчання, засоби навчання, компетентнісний підхід.

Постановка проблеми. Значні зміни відбуваються в галузі шкільної іншомовної освіти в останні роки. Вони зумовлені стратегічними напрямками розвитку сучасних ЗЗСО, діяльність яких зорієнтовується на компетентнісну парадигму як філософію, що формує інноваційний погляд на освіту та фундаментальні принципи її розвитку. В Україні, услід за світовою та європейською

спільнотами, компетентнісна ідея почала активно виходити на рівень освітньої політики й упроваджуватись у сферу навчання іноземних мов. Переконливим свідченням цього процесу стали Державні стандарти та відповідні навчальні програми. Це саме ті чинники, які знаменували зміну поглядів на цілі та зміст навчання іноземних мов, зумовили перегляд засобів, які сприяють успішній їх реалізації у шкільній практиці. Оперативним відгуком на проголошені інновації став державний проєкт «Нова українська школа», котрий ініціював оновлення шкільної освіти, чітко окреслив тенденції її розвитку та зумовив перегляд методів, форм, видів навчальної діяльності учнів і способів досягнення ними цілей, визначених створеними програмами для кожної вікової категорії здобувачів освіти (Нова українська школа, 2016; Державний стандарт, 2020; Закон України «Про освіту» 2017; Загальноєвропейські Рекомендації 2003).

Для сфери шкільної іншомовної освіти основними орієнтирами впровадження зазначених трансформацій слугували дидактичні та методичні концепти компетентнісної парадигми навчання, що зумовлюють перегляд усіх структурних компонентів змісту програм з навчання іноземних мов. Таке переорієнтування стратегічних напрямів розвитку вітчизняної школи, спрямування її на формування в учнів життєвих компетентностей потребує уточнення та зміни поглядів на деякі положення не тільки у змісті, але й в організації навчання.

Усвідомлення змісту європейських стандартів спрямовує діяльність вчителів на переосмислення функцій іноземної мови, перегляду її місці в сучасному мобільному та глобалізованому світовому просторі (Модельна навчальна програма, 2021; Common european, 2020; Recommendation of the European Parliament, 2018). А відтак, зміна пріоритетів, яка відбулася в останнє десятиліття у світовій педагогічній галузі, детермінує аналогічні трансформації і у вітчизняній шкільній іншомовній освіті. Посилюється роль компетентнісного, комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного підходів до навчання іноземних мов, активно спрямовуються їх функції на забезпечення учнів достатнім рівнем іншомовного спілкування, котрий давав би їм змогу без значних зусиль розпочинати й підтримувати мовленнєву взаємодію в межах програмової тематики, користуватися адекватними мовними засобами та дотримуватися особливостей нормативної комунікативної поведінки в різноманітних соціальних умовах спілкування. Ці трансформації збільшують навантаження на змістовий аспект шкільної іншомовної освіти. Окрім того, тенденція на формування в учнів ключових і міжкультурної іншомовної комунікативної як предметної компетентностей мотивує певне розширення змісту навчання, долучення до нього додаткових інформаційних (текстів для читання, аудіоматеріалів, діалогів тощо) та методичних (вправ і завдань) матеріалів, які забезпечували б якісне оволодіння пропонованим змістом і сприяли б набуттю досвіду успішно виконувати мовні операції та мовленнєві дії для розвитку механізмів іншомовного спілкування у власній життєдіяльності. Ураховуючи зазначені концепти, важлива функція в цих трансформаційних процесах має належати уроку іноземної мови як своєрідній мікромоделі системи навчання іншомовного спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема уроку взагалі, та його різноманітні аспекти зокрема, завжди були у фокусі методичних досліджень як науковців, так і педагогів-практиків. Вона знайшла також певний відбиток і у сфері навчання іноземних мов (Бігич О. Б., Калініна Л. В., Мартинова Р. Ю., Ніколаєва С. Ю., Самойлокевич І. В. та інші) (Бігич та ін., 2013; Мартинова, 2004; Островецька, 2008; Редько, 2018; Пасічник, 2021; Redko, 2021; Редько, 2023). Актуальність проблеми не втратила значущості й сьогодні, особливо вона на часі на етапі переходу вітчизняної загальноосвітньої школи на компетентнісні засади та під час перебування України в умовах воєнного стану. У порядку денному майже всіх педагогічних семінарів та конференцій, в яких ми брали участь в останні роки, серед інших питань озвучуються й ті, що пов'язані з організацією навчального процесу, удосконаленням системи навчання іноземних мов і змісту уроку як її мікромоделі (Інститут педагогіки НАПН України, Вінниця, Дніпро, Івано-Франківськ, Київ, Тернопіль, Ужгород, Умань, Черкаси тощо). Науковці й учителі дискутують питання добору дидактичних матеріалів до змісту компетентнісно орієнтованих уроків, визначення комплексів вправ і завдань, технології навчання мовного матеріалу, формування умінь і навичок в говорінні, аудіюванні, читанні, письмі,

види та функції засобів розвитку самостійної роботи та креативних здібностей учнів засобами іноземної мови тощо. Особлива увага приділяється формуванню в учнів життєвих компетентностей, їхньої здатності виконувати дії, спрямовані на набуття досвіду адекватно діяти в різноманітних життєвих ситуаціях, де використовується іноземна мова як засіб спілкування. Ця проблема знаходила певні розв'язання в діяльності наукових співробітників відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України (Басай Н.П., Пасічник О.С., Плахотник В.М., Полонська Т.К., Редько В.Г., Горошкін І.О., Довбищенко Ф.В., Яковчук М.В.) (Редько, 2021; Red'ko, 2022; Редько, 2023), а пропонувані ними концепти мали позитивний відгук у шкільній практиці.

Зазначена інформація свідчить про значущість і невичерпність проблеми уроку, потребу в перегляді його цілей та змісту, детермінованих трансформаціями в освітній сфері, у тому числі у вітчизняній шкільній іншомовній освіті.

Мета статті. Визначити та обґрунтувати дидактико-методичні концепти впливу на цілі, зміст і структуру компетентнісно орієнтованих уроків іноземних мов в умовах сучасного освітнього іншомовного комунікативного середовища; окреслити та інтерпретувати систему засобів навчання, особливості технології їх використання в навчальному процесі гімназії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед різноманітних організаційних форм навчання, що використовуються у шкільній практиці, дидакти і методисти основною формою вважають урок. На кожному ступені функціонування ЗЗСО урок має свою специфіку. Він відображає всі особливості освітньої системи на певному етапі її розвитку. Оновлені освітні стандарти, концепції, програми та підручники, що спрямовані на компетентнісний, комунікативний, діяльнісний, особистісно зорієнтований та культурологічний підходи до навчання іноземних мов, активне застосування інформаційних технологій, удосконалення форм і методів навчання, запровадження незалежного тестування та рівневого (профільного) навчання старшокласників є основними характеристиками сучасної вітчизняної шкільної іншомовної освіти, які обумовлюють нові вимоги до уроку, зміст яких ми розглядаємо своєрідною мікромоделлю системи навчання.

У сучасній педагогічній літературі існує значна кількість визначень поняття «урок». Наведено лише кілька з них, про які згадується у монографії Островерхової Н. М., та які, на наш погляд, найповніше трактують цей термін, а саме:

- урок – це форма організації навчально-виховного процесу, позначена сталим складом учнів, змістом навчального матеріалу, часом;
- урок – це «відрізок» навчального процесу, завершений у змістовому та організаційному відношенні;
- урок – цілісна система, яка зумовлена єдністю зовнішньої і внутрішньої структури навчального процесу;
- урок – це відрізок навчального процесу, кінцевим результатом (продуктом) якого є просування учнів вперед у їхній навченості, вихованості, розвитку, а з процесуального погляду – засоби реалізації освітньої, виховної та розвивальної функцій навчання (Островерхова, 2008).

Як бачимо, основоположним у тлумаченні поняття «урок» є навчальний процес як поєднання двох підсистем – змістової та діяльнісної. Відповідно, урок як педагогічна система інтегрує змістові (організаційну, дидактичну, психологічну, виховну, санітарно-гігієнічну) та діяльнісні (педагогічну діяльність учителя, навчальну діяльність учнів) підсистеми, взаємодія яких спрямована на досягнення результативності уроку (Recommendation of the European Parliament, 2018).

Що стосується уроків іноземних мов, то вони мають свої характеристики, зумовлені особливостями цього навчального предмету. Традиційно в методиці визначають такі дидактичні етапи уроку: організаційний момент, мовленнєва зарядка, подача нового матеріалу, тренування у використанні мовних одиниць, практика мовлення, систематизація та узагальнення вивченого, контроль, повідомлення домашнього завдання, підсумки уроку (Мартинова, 2004). Ми погоджуємося з такою позицією, утім варто зазначити, що на різних ступенях навчання (початкова школа, гімназія, лицей) зміст уроку має свої характеристики, що зумовлені не тільки вимогами навчальної програми, а й різнобічно залежать від набутого навчального досвіду учнів, їхніх мо-

тивів та потенційних можливостей. Організаційну структуру уроку, як нам видається, доцільно розподіляти на такі компоненти: *цільовий*, *процесуальний* і *рефлексивний*. Це базові категорії, які передбачають чітке визначення мети і завдань уроку, засоби їх реалізації у процесі комунікативної діяльності та результативність їх досягнення. Вилучення будь-якого з цих компонентів робить урок неповноцінним. Водночас кожен із них може мати свої особливості залежно від мети і завдань, а в комплексі сприяють цілісності змістового наповнення усього уроку.

- *Цільовий компонент* – організаційний момент, мотивація, цілевизначення, мовленнєва зарядка.
- *Процесуальний компонент* – презентація нового матеріалу (формування вмінь і навичок іншомовної комунікативної компетентності), активізація нового матеріалу (удосконалення вмінь і навичок іншомовної комунікативної компетентності), тренування (використання набутих умінь і навичок іншомовної комунікативної компетентності у чотирьох видах мовленнєвої діяльності), повторення, узагальнення і систематизація здобутих знань, удосконалення сформованих умінь і навичок іншомовної комунікативної компетентності (зазвичай, в різному мовному оточенні) в усному та писемному мовленні.
- *Рефлексивний компонент* – рефлексія, оцінювання/самооцінювання, аналіз отриманих результатів, повідомлення й інтерпретація (за потреби) змісту домашнього завдання.

Моделювання змісту і структури компетентісно орієнтованих уроків іноземних мов різнобічно залежить від низки чинників, які має враховувати вчитель і творчо їх використовувати. Серед них такі: етап/клас навчання, рівень навченості учнів, їхні вікові психофізіологічні особливості та потенційні можливості, іншомовні комунікативні потреби, якість розвитку мотивації до вивчення іноземної мови, рівень розвитку іншомовної комунікативної компетентності, досвід самостійно виконувати навчальні комунікативно спрямовані дії, рівень розвитку уміння вчитися тощо. Отже, планування уроку – це особлива система дій учителя, що різнобічно кореспондує з його професійною здатністю *дидактично* ефективно організовувати зміст і структуру уроку, що давала б змогу успішно досягати окреслені цілі, *методично* доцільно добирати навчальні матеріали до уроку, у тому числі методи, форми і засоби, що сприяють виконанню його завдань, зумовлені метою, базувати всі види навчальної комунікативної діяльності на врахуванні індивідуальних особливостей та вікових іншомовних комунікативних потреб учнів, їхньої мотивації до оволодіння іноземною мовою.

У представленому нижче матеріалі спробуємо зорієнтувати діяльність учителя в доцільності дотримуватися сформульованих рекомендацій щодо підготовки компетентісно орієнтованого змісту уроків іноземних мов в умовах освітнього іншомовного комунікативного середовища гімназії.

1. Цілі та завдання кожного уроку необхідно розглядати частиною загальної мети навчання іноземної мови в ЗЗСО, вони окреслюють обсяг мовного, мовленнєвого та інформаційного матеріалу, яким учні повинні оволодіти у межах певної сфери і теми спілкування на рівні, визначеному чинною модельною навчальною програмою.

2. Види навчальної діяльності, що вчитель використовує у змісті уроків, мають бути комунікативно спрямованими, надавати учням змогу успішно самостійно виконувати мовні операції та мовленнєві дії, котрі сприяють оволодінню іншомовним спілкуванням в усній і письмовій формах у межах тем, що вивчаються.

3. Зміст уроків повинен спрямовуватися на збалансоване комплексне оволодіння школярами у межах вимог навчальної програми всіма видами мовленнєвої діяльності (говорінням, аудіюванням, читанням, письмом), де кожний із них є метою навчання.

4. Навчальна діяльність у межах уроків має забезпечувати паралельне та взаємопов'язане оволодіння учнями усім і писемним мовленням, причому її обсяг і види варіюються залежно від складності змісту матеріалу та трудності його засвоєння.

5. Види навчальної діяльності, способи і форми їх виконання повинні бути вмотивованими, учні мають усвідомлювати їх потребу і важливість для реалізації власних іншомовних комунікативних намірів.

6. Зміст уроків має містити ефективну і доцільно сконструйовану методичну систему вправ і завдань, що сприяє пред'явленню та активізації нового навчального матеріалу і спрямовується на досягнення такого рівня сформованості в учнів мовних навичок і мовленнєвих умінь, який надає їм змогу набувати досвіду відповідної комунікативної поведінки в різних ситуаціях спілкування. При чому вибір видів і запропонована ієрархія вправ і завдань повинні різнобічно узгоджуватися з метою навчання і бути здатними забезпечувати її успішне виконання.

7. Усі види вправ і завдань уроків повинні бути методично доцільно організовані відповідно до принципу наступності, який передбачає, що кожний наступний вид забезпечується набутим досвідом учнів, а операції і дії, що виконуються, є складнішими від попередніх.

8. Недоцільно перевантажувати зміст уроків великою кількістю вправ і завдань. Здійснені нами відповідні дослідження дали змогу окреслити орієнтовні межі їх оптимальної кількості: 5–7 видів навчальної діяльності, які учні спроможні успішно, усвідомлено, без зайвого поспіху і надмірного фізичного напруження виконати за 45 хвилин уроку. Кількість видів варіюється у цих межах і залежить від складності навчального матеріалу і трудності його засвоєння.

9. Кількість нових навчальних одиниць (на уроках іноземної мови це переважно мовні одиниці), визначених для пред'явлення та активізації на одному занятті, не повинна перевищувати межі 7 ± 2 . Більша кількість одиниць передбачається, якщо серед них зустрічаються слова-інтернаціоналізми та однокорінні слова з раніше вивченими, що сприяє легшому їх засвоєнню, а менша кількість – це всі інші лексичні одиниці. За твердженням методистів і психологів та підтверджено нашими дослідженнями, це саме той оптимальний обсяг, який учень спроможний успішно засвоїти за один урок.

10. Недоцільно прогнозувати засвоєння школярами всіх аспектів певних граматичних явищ упродовж одного уроку. Організацію навчання нового іншомовного граматичного матеріалу можна здійснювати методом його квантування на частини, що взаємопов'язані між собою і вивчаються на окремих уроках. Зміст і кількість квантів залежить від виду граматичного явища, зокрема його складності та трудності засвоєння. Як засвідчує шкільна практика, до таких належать дієслівні часові форми (формування і використання), відмінювання правильних і не правильних дієслів, утворення різних форм іменників і прикметників, порядок слів у реченнях різних типів тощо.

11. У процесі навчання окремих граматичних явищ доцільно застосовувати інструкції, схеми, таблиці, що можуть виконувати подвійну функцію: а) презентувати, систематизувати або/і узагальнювати інформацію про особливості формування і сфери використання граматичних одиниць; б) слугувати орієнтовною основою навчальної діяльності під час самостійного виконання учнями аналогічних операцій і дій в іншому мовленнєвому середовищі. Ці засоби мають бути чіткими, не викликати подвійних асоціацій.

12. Уроки повинні містити ефективну систему повторення. Як засвідчує шкільна практика, найбільшої уваги у процесі навчання потребують граматичні явища, зокрема форми дієслів минулих і майбутніх часів, умовних способів *Conditional Mood* (англійська мова), *Modo Condicional* (іспанська мова), *Konjunktiv* (німецька мова), *Conditionnel* (французька мова), форми дієслів у *Subjunctive Mood* (англійська мова), *Modo Subjuntivo* (іспанська мова), *Le Subjonctif* (французька мова), узгодження дієслівних часів у складнопідрядних реченнях тощо. У зв'язку з цим до змісту уроків доцільно долучати узагальнювальні схеми та/або таблиці. Вони дають учням змогу актуалізувати матеріал, вивчений на попередніх етапах навчання, і можуть слугувати орієнтовною основою діяльності. Ця потреба є особливо необхідною з причин відсутності в учнів у навчальному процесі реального іншомовного середовища, яке могло б впливати на всі їхні аналізатори і забезпечувати їм постійний вербальний контакт з іншомовними одиницями, що долучаються до змісту текстів для читання або прогнозуються комунікативними потребами учнів під час породження ними мовленнєвих продуктів в усній або письмовій формах у межах комунікативної діяльності з теми, що вивчається на уроці. Для того, щоб такі мовні одиниці міцно закарбувалися в довготривалій пам'яті учнів, вчителі необхідно забезпечити їх подальшу активізацію в різно-

му мовному оточенні в рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності на наступних щонайменше 4–6-ти уроках, пропонуючи відповідні вправи і завдання.

13. До змісту уроків необхідно добирати дидактично доцільні ілюстративні матеріали, що виконують три основні функції: а) допоміжного засобу семантизації значення нової лексичної одиниці; б) засобу конкретизації змісту тексту для читання/аудіювання; в) візуального сюжетного інформаційного середовища для продукування висловлення в усній або письмовій формі. У зв'язку з цим такі матеріали мають бути чіткими, доступними для адекватного сприймання всіма учнями і не викликати подвійних асоціацій.

14. Згідно з вимогами навчальної програми, учні повинні оволодівати різними видами читання, зокрема, а) *ознайомлювальним* (з розумінням основного змісту тексту), б) *вивчальним* (з повним розумінням змісту тексту), в) *переглядовим* (з метою визначення тематики тексту). З огляду на це, учителям потрібно враховувати цю особливість і передбачати відповідні види навчальної діяльності. Їх обсяг, зміст і складність залежать від виду читання. Доцільно у змісті уроків використовувати тексти, за якими передбачається навчання різних видів читання, долучаючи для цього відповідні вправи і завдання.

15. Види навчальної діяльності, що вчитель планує для уроку, мають узгоджуватися з принципами доступності, наступності, комунікативної цінності та передбачати виконання школярами дій, спрямованих як на засвоєння мовних аспектів іншомовного спілкування (формування та розвиток фонетичних, лексичних і граматичних навичок), так і на становлення і розвиток мовленнєвих умінь у різних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі). Звісно, що у змісті кожного уроку може бути різне співвідношення вправ і завдань, які забезпечують оволодіння мовою і мовленням. Це залежить від мети уроку, а також від складності навчального матеріалу і трудності його засвоєння. Так, урок, у якому буде здійснюватися робота з текстом для читання, має містити більше вправ і завдань, пов'язаних із оволодінням учнями мовним матеріалом, на якому побудовано текст, а також тих, які забезпечують усвідомлення та контроль рівня засвоєння інформації, викладеної в його змісті. Однак це не означає, що водночас із цими видами навчальної роботи не можуть використовуватися вправи і завдання, що сприяють активізації інших мовних одиниць, які були засвоєні раніше, та розвиток інших видів мовленнєвої діяльності.

16. З огляду на те, що практична мета навчання іноземної мови у ЗЗСО, зокрема в гімназії, передбачає оволодіння учнями комунікативною діяльністю в усній та письмовій формах, методично виправдано, щоб види навчальної роботи, які мають виконувати учні, були комунікативно спрямованими, а мовний матеріал, на якому здійснюється навчання, мав комунікативну цінність. Утім це не заперечує використання на уроках різних видів мовних вправ, які забезпечують засвоєння значень лексичних і граматичних одиниць, усвідомлення їх форми та правил застосування (функцій) у мовленні. Доцільно пропонувати види роботи, що мають бути компетентнісно спрямованими і надають учням змогу активно і усвідомлено використовувати нові мовні одиниці в усному і писемному мовленні на рівні речень, мікрОВисловлень і невеликих за обсягом текстів. Учні повинні навчитися ідентифікувати ці мовні одиниці в рецептивних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні та читанні) й самостійно продукувати з ними речення і тексти в усній та письмовій формах (в говорінні та на письмі).

17. Учителям варто враховувати, що не всі школярі на однаковому рівні можуть засвоїти новий навчальний матеріал за один урок: для цього їм потрібен різний час, оскільки кожен учень має індивідуальну траєкторію навчання. Тож, необхідно передбачати в наступних уроках вправи і завдання, що сприяють актуалізації, активізації та повторенню раніше вивченого матеріалу. Його доцільно долучати до змісту різноманітних вправ і завдань, які сприяють реалізації можливості «дійти до кожного учня».

18. Кожний урок розглядається цілісним продуктом, що має не лише дидактично доцільну структуру, вибудовану згідно з принципом наступності, а й методично доцільну завершеність. Види діяльності, котрі учні виконують упродовж уроку, повинні узгоджуватися з його метою, базуватися на раніше набутому досвіді, а вчитель має забезпечувати успішну роботу відповідно

до завдань кожної діяльності, долучаючи до цього всіх учнів. Вправи і завдання під кінець уроку повинні обов'язково проілюструвати результати роботи учнів відповідно до окресленої мети. Варто завершувати урок творчим комунікативним завданням (рольовою грою, проєктною діяльністю, дискусією тощо), яке чітко може демонструвати набутий комунікативний досвід кожного учня і зорієнтує вчителя в майбутній діяльності з класом/групою в межах теми, що вивчається.

19. Зміст і форми засвоєння навчального матеріалу, що пропонує вчитель учням для самостійного використання в домашніх умовах, повинні узгоджуватися з їх аналогами, які мали місце на уроці. Домашня самостійна робота зазвичай передбачає закріплення вивченого на уроці матеріалу, а тому недоцільно планувати нові види діяльності або не типові для учнів форми їх виконання. Проте це не означає, що зміст домашніх завдань не може передбачати елементи творчості, які спонукають учнів до роздумів, аналізу, висловлення свого ставлення або власних оцінних суджень щодо предмету спілкування, систематизації, узагальнень. Зміст домашньої роботи також може слугувати певним підґрунтям для навчальної діяльності на наступному уроці. Важливо, щоб учитель чітко прогнозував час, який учні можуть витратити на її виконання. Його межі регламентуються відповідним документом МОН України.

Отже, урок іноземної мови як найбільш типова форма організації компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування в ЗЗСО доцільно розглядати своєрідним освітнім комунікативним мікросередовищем, у межах якого виконуються завдання, сплановані вчителем для спільної діяльності з учнями з урахуванням чинних умов. Усі матеріали, що добираються до уроку, мають відповідати вимогам чинних навчальних програм як за тематикою спілкування, так і обсягом мовного матеріалу (у нас – для учнів гімназії) та забезпечувати досягнення цілей навчання щодо рівнів сформованості мовленнєвих механізмів, окреслених змістом програми. Орієнтовною основою та концептуальними засадами для вибору методів, форм і засобів такої роботи мають слугувати тенденції розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти, зокрема комунікативний, компетентісний, діяльнісний, особистісно орієнтований та культурологічний підходи до визначення змісту навчання, що узгоджується з європейськими освітніми стандартами і не суперечить особливостям організації освіти в українській школі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У представленій статті досліджуються цілі, зміст і засоби компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов, зокрема вправи і завдання, що сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетентності учнів гімназії у межах вимог чинних навчальних програм і досвіду, набутому у процесі оволодіння іншомовним спілкуванням на попередніх етапах навчання.

Висловлено й обґрунтовано авторські точки зору щодо структури і змісту уроків і технологій їх використання в процесі навчання іншомовного спілкування.

Автор розглядає уроки як мікромоделі прийнятої системи навчання іноземних мов у 7–9 класах гімназії, обґрунтовує види освітньої діяльності учнів, які доцільно використовувати на уроках, висловлює власну позицію щодо визначення типів і видів засобів навчання в умовах освітнього іншомовного комунікативного середовища, презентує вимоги до вправ і завдань, окреслює та інтерпретує їх функції під час формування мовних навичок і мовленнєвих умінь.

У статті пропонуються методичні рекомендації для вчителів щодо добору та використання вправ і завдань, окреслюються дидактико-методичні підходи до їх розміщення в структурі уроків, наводяться приклади змісту цих засобів.

Аналіз результатів використання пропонованих концептів у шкільній практиці може стати наступним предметом дослідження.

Використані джерела

Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. та ін. (2013). Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ. Ленвіт. Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020.

- Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. (2003). Київ: Ленвіт.
- Закон України «Про освіту». Постанова Верховної Ради України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Мартінова, Р.Ю. (2004). Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: монографія. Київ. Вища школа.
- Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. (2006). МОН України. Київ, 2016. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Острроверхова, Н.М. (2008). Методологія аналізу якості уроку як педагогічної системи: монографія. Харків: Титул.
- Пасічник О. С. (2023). Переосмислення вікових психологічних особливостей учнів 7–9 класів та їх вплив на оволодіння іноземною мовою. *Український педагогічний журнал*, 4, 115–130. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-115-130>
- Пасічник, О. С. (2021). Дидактичне обґрунтування змісту міжкультурної компетентності як компонента іншомовної комунікативної компетентності. *Український педагогічний журнал*, 3, 35–44. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-35-44>
- Редько, В. (2023). Освітнє іншомовне комунікативне середовище як засіб інтегрованого формування в учнів гімназії механізмів спілкування і ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається. *Український педагогічний журнал*, 3, 187–196. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-187-196>
- Редько, В. (2023). Технологія компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів закладів загальної середньої освіти засобами мовленнєвих ситуацій. *Український педагогічний журнал*, 1, 96–111. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-96-111>
- Редько, В. Г., Шаленко, О. П., Сотникова, С. І., Коваленко, О. Я. (2021). Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Redko.ta.in.14.07.pdf>
- Редько, В. Г., Яковчук, М. В. (2021). Дидактичне моделювання мовленнєвих ситуацій як засобів компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*, 1, 30–42. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-1-30-42>
- Редько, В.Г. (2018). Теоретико-методичні засади компетентнісно-діяльнісної технології навчання іноземних мов. *Fundamental and applied researches in practice of scientific schools: International Scientific Journal*, 2, Vol.26, 313–320.
- Яковчук, М. (2023). Навчання іншомовного монологічного мовлення учнів 7–9 класів гімназій з використанням компетентнісно орієнтованих технологій. *Український педагогічний журнал*, 3, 235–245. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-235-245>
- Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume. (2020). Strasbourg.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. England: Pearson Education Limited. Pinter, A. M. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. Official Journal of the European Union. 4.6. 2018.
- Redko, V., Sorokina, N., Smovzhenko, L. (2022). Didactic Essence of Competence-Based Content for Foreign Language School Coursebooks. In: *Theoretical foundations of pedagogy and education: collective monograph*. International Science Group. Boston: Primedia eLaunch, 486–497.
- Redko, V., Sorokina, N., Smovzhenko, L. (2021). Academic foreign-language communication environment in school textbooks. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 17 (3), 1184–1197 <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728190>

References

- Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E. ta in. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia studentiv klasychnykh, pedahohichnykh ilinhvistychnykh universytetiv*. Kyiv. Lenvit. (in Ukrainian).

- Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity. (2020). Postanova KMU № 898 vid 30.09.2020. (in Ukrainian).
- Zahalnoieuropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia. (2003). Kyiv: Lenvit. (in Ukrainian).
- Zakon Ukrainy «Pro osvitu». Postanova Verkhovnoi Rady Ukrainy vid 5 veresnia 2017 r. № 2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (in Ukrainian).
- Martynova, R. Iu. (2004). Tsilisna zahalnodydaktychna model zmistu navchannia inozemnykh mov: monohrafiia. Kyiv. Vyshcha shkola. (in Ukrainian).
- Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi osvity. (2006). MON Ukrainy. Kyiv, 2016. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrainska-shkola-compressed.pdf> (in Ukrainian).
- Ostroverkhova, N.M. (2008). Metodolohiia analizu yakosti uroku yak pedahohichnoi systemy: monohrafiia. Kharkiv: Tytul. (in Ukrainian).
- Pasichnyk O.S. (2023). Pereosmyslennia vikovykh psykhohichnykh osoblyvosti uchniv 7–9 klasiv ta yikh vplyv na ovolodinnia inozemnoiu movoiu. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 4, 115–130. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-115-130> (in Ukrainian).
- Pasichnyk, O. S. (2021). Dydaktychne obgruntuvannia zmistu mizhkulturnoi kompetentnosti yak komponenta inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 3, 35–44. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-35-44> (in Ukrainian).
- Redko, V. (2023). Osvitnie inshomovne komunikativne seredovyshechche yak zasib intehrovanooho formuvannia v uchniv himnazii mekhanizmv spilkuvannia i oznaiomlennia z kulturoiu krainy, mova yakoi vyvchaietsia. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 3, 187–196. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-187-196> (in Ukrainian).
- Redko, V. (2023). Tekhnolohiia kompetentnisno oriietovanoho navchannia inshomovnooho spilkuvannia uchniv zakladiv zahalnoi serednoi osvity zasobamy movlenniemykh sytuatsii. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 1, 96–111. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-96-111> (in Ukrainian).
- Redko, V. H., Shalenko, O. P., Sotnykova, S. I., Kovalenko, O. Ya. (2021). Modelna navchalna prohrama «Inozemna mova. 5–9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Redko.ta.in.14.07.pdf> (in Ukrainian).
- Redko, V. H., Yakovchuk, M. V. (2021). Dydaktychne modeliuvannia movlenniemykh sytuatsii yak zasobiv kompetentnisno oriietovanoho navchannia inozemnykh mov u zakladakh zahalnoi serednoi osvity. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 1, 30–42. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-1-30-42> (in Ukrainian).
- Redko, V.H. (2018). Teoretyko-metodychni zasady kompetentnisno-diialnisnoi tekhnolohii navchannia inozemnykh mov. *Fundamental and applied researches in practice of scientific schools: International Scientific Journal*, 2, Vol.26, 313–320. (in Ukrainian).
- Yakovchuk, M. (2023). Navchannia inshomovnooho monolohichnooho movlennia uchniv 7–9 klasiv himnazii z vykorystanniam kompetentnisno oriietovanykh tekhnolohii. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 3, 235–245. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-235-245> (in Ukrainian).
- Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume. (2020). Strasbourg. (in English).
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. England: Pearson Education Limited. Pinter, A. M. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press. (in English).
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. *Official Journal of the European Union*. 4.6. 2018. (in English).
- Redko, V., Sorokina, N., Smovzhenko, L. (2022). Didactic Essence of Competence-Based Content for Foreign Language School Coursebooks. In: *Theoretical foundations of pedagogy and education: collective monograph*. International Science Group. Boston: Primedia eLaunch, 486–497. (in English).
- Redko, V., Sorokina, N., Smovzhenko, L. (2021). Academic foreign-language communication environment in school textbooks. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 17 (3), 1184–1197 <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728190> (in English).

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

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

A FOREIGN LANGUAGE LESSON AS A MICRO-MODEL OF A SYSTEM OF COMPETENCE-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION TRAINING IN THE CONDITIONS OF A FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL COMMUNICATIVE ENVIRONMENT OF GYMNASIUM

The study was carried out within the scope of R&D (registration number 012U 100164).

Abstract. In the article, the author considers the foreign language lesson as a micro-model of the foreign language teaching system in general secondary education institutions, in particular in gymnasiums, in the context of the introduction of a foreign language educational communicative environment (FLECE). The author defines and substantiates the content of the lessons, expresses and interprets his own points of view on the types, forms and methods of activity that may be characteristic of the content of FLECE. The types of exercises and tasks are proposed, the technology of their implementation is considered, which contributes to the formation of language skills in various types of communication, the methods of organizing sets of exercises and tasks are proposed and discussed, which are aimed at the formation of intercultural foreign language communicative competence as a subject and an important strategy for the development of modern school foreign language education. The types of activities that contribute to the formation of key competencies through the means of a foreign language are outlined. Considerable attention is focused on the process of forming the intercultural foreign language communicative personality of the student who has to live and create in the modern multilingual and multicultural world space. The proposed materials are prepared taking into account the educational experience of students at the previous stages of education.

Keywords: foreign language lesson, teaching system, teaching aids, competence-oriented approach.



Тетяна Павлова – науковий співробітник відділу початкової освіти ім. О. Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: екологічна освіта молодших школярів; порівняльні дослідження в галузі природничої шкільної освіти в зарубіжних практиках.

 tetpav@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0003-2388-6636>

УДК 371

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-151-160>

ЕЛЕКТРОННИЙ ІНТЕРАКТИВНИЙ ПІДРУЧНИК З ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»: ІНСТРУМЕНТАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність проблеми використання цифрових технологій навчання в освітньому середовищі початкової школи; узагальнено теоретичні напрацювання щодо інтеграції інтерактивних технологій в початковий процес з опорою на педагогічні пріоритети у сучасній освіті.

На основі аналізу наявного вітчизняного і зарубіжних досліджень виділено етапи еволюції електронних підручників від простих цифрових копій друкованих видань до інтерактивних мультимедійних ресурсів. Визначено семантику поняття електронний інтерактивний підручник з конкретизацією змісту відповідно до потреб освітнього процесу в початкових класах. Встановлено спільні ознаки паперового і електронного підручників; виокремлено основні технологічні характеристики електронного підручника. Обґрунтовано вимоги до врахування вікових та психологічних особливостей сучасних молодших школярів під час розробки електронних засобів навчання. Акцентовано, що в навчанні дітей 6–8 років використання технологій повинно виконувати допоміжну функцію, водночас першорядними залишаються питання здоров'я та розвитку дитини.

У публікації проаналізовано інструментальні можливості електронного інтерактивного підручника з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» авторів Н. М. Бібік, Г. П. Бондарчук, Т. С. Павлової для учнів 1–4 класів. Охарактеризовано структуру підручника, проілюстровано на прикладах його інтерактивні функції та можливості (тести, ігри, моделювання процесів тощо). Подано результати тривалої апробації; на основі даних опитування вчителів здійснено порівняльний аналіз переваг електронних підручників над паперовими (економія часу, зручність у користуванні, супроводжувальний контроль за навчальними досягненнями учнів), визначено якісні характеристики змін у навчальній діяльності учнів (підвищення мотивації, зростання самостійності, прояв критичного мислення).

Презентовано результати опитування вчителів щодо ефективності використання електронного інтерактивного підручника; з'ясовано доцільність поєднання обох форматів – електронного і традиційного (паперового).

Обґрунтовано перспективність подальшого вдосконалення й упровадження електронних підручників в освітній процес початкової школи для реалізації індивідуального та диференційованого підходів у навчанні; підвищення пізнавальної мотивації учнів.

Ключові слова: електронний інтерактивний підручник; інтегрований курс «Я досліджую світ»; інструментальні можливості підручника.

Постановка проблеми. Загальновизнано, що учні нового покоління – це діти ери цифрових технологій, які дорослішають у світі гаджетів, соціальних мереж та мобільного інтернету. Вони мислять інтенсивніше, використовують незвичні способи концентрації уваги, що пов'язані з досвідом взаємодії з мультимедійними засобами.

Як відзначає дослідник О.В. Малихін, до школи сьогодні приходять сучасні за типом мислення учні, які адаптовані до віртуальної реальності. Якщо орієнтуватися на «теорію поколінь» (Нейль Хоув, Вільям Штраус), нині за партами сидять покоління Z – «цифрові» діти. Це діти мультимедійних технологій. Вибір – їхня головна цінність, пошук – це те, що вони вміють найкраще. Як захопити увагу покоління, народженого з гаджетом у руці? (Малихін, 2021).

Науковці В.Ю. Биков, С.Г. Литвинова, О.М. Мельник, О.В. Николук, О.В. Онопрієнко, О.І. Пометун, С.О. Сисоєва характеризують навчально-пізнавальну діяльність сучасних дітей як здатність:

- швидко сприймати та обробляти великі обсяги інформації;
- ефективно переключатися між різними завданнями та видами діяльності;
- одночасно концентруватися на кількох інформаційних потоках (багатозадачність);
- швидко знаходити потрібну інформацію серед величезних масивів даних.

Такі дані стосуються, в основному, учнів підліткового віку. Водночас можуть бути орієнтиром для пропедевтичного етапу розроблення засобів електронного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З огляду на стан застосування електронних засобів навчання, учена О.І. Пометун зазначає, що «у практиці української загальноосвітньої школи (зокрема й початкової) набули поширення інтерактивні технології навчання, використання яких створює необхідні умови як для становлення і розвитку компетентностей учнів, так і для розвитку і виховання особистості активних громадян з відповідною системою цінностей» (Пометун, 2003).

Визначаючи педагогічні пріоритети у сучасній освіті, учена С.О. Сисоєва обґрунтовує, що «сучасна дитина відкриває світ не лише безпосередньо – через пізнання навколишнього, навчання в закладі освіти, сімейний вплив, а й опосередковано – за допомогою інформаційно-комунікаційних засобів, зокрема за допомогою смартфона. Така ситуація зумовлює особливості й специфіку навчання, виховання і розвитку дитини у цифровому просторі, а також змін в освітній політиці та усталених методичних практиках як на рівні школи як освітньої системи, так і сім'ї як первинного інституту виховання» (Сисоєва, 2021).

Науковиця О.В. Николук підкреслює, що «використання цифрових технологій в освіті повинно мати наскрізний характер, тобто використовуватись не лише на уроці інформатики, як зазвичай, а й під час вивчення інших предметів, взаємодії учнів один з одним та вчителями, здійсненні досліджень, індивідуальному навчанні тощо» (Николук, 2018).

Учена О.В. Онопрієнко наголошує: «зважаючи на відмінності у форматах навчання молодших школярів більшість матеріалів усе частіше «перекладають» на цифрову мову, аби долучити до освітнього процесу якомога більше українських дітей. Поширюються практики користування різноманітними електронними ресурсами, наповненими навчальним контентом, створеним або адаптованим до вітчизняних освітніх програм» (Онопрієнко, 2023).

Вітчизняні дослідження (М.І. Жалдак, Т.М. Засекіна, О.В. Черноус та ін.) свідчать про актуальність розроблення проблеми використання технологій навчання для молодших школярів. Доведено неправомірність підходу, коли комп'ютерне навчання (КН) протиставляється традиційному. Продуктивним підходом вважається стратегія використання КН як доповнення до наявного НМК, що передбачає:

- організацію практики опрацювання учнями відповідних умінь, що узгоджені з вимогами до кінцевих результатів навчання, передбачених програмою;
- уведення коригувальних інструкцій для учнів, які потребують педагогічної підтримки і забезпечення додаткових завдань для тих, хто характеризується випереджувальним темпом навчальної діяльності;
- надання додаткових інструкцій, якщо учні не мають доступу до навчання (під час дистанційного і змішаного навчання).

Експерти наголошують, що ІТ технології потрібно інтегрувати в навчальні програми і використовувати поряд з іншими навчальними засобами, такими, як художні матеріали, письмові зразки, ігрові матеріали, книги, що в системі забезпечують самовираження учнів у різних видах діяльності (Павлова, 2023).

Як зазначає вчена Т.М. Засекіна, сьогодні все більш очевидним є те, що підручник має бути не просто книгою-носієм змісту навчального предмета, а засобом, спрямованим на розвиток умінь застосовувати набуті знання в реальних життєвих ситуаціях, інструментом управління навчально-пізнавальною діяльністю. Інтеграція паперового підручника і комп'ютера дає змогу реалізувати схему: зміст + методика + комп'ютер (Засекіна, 2020).

Встановлено, що особливого значення при використанні комп'ютерних технологій у навчальному процесі набуває врахування і розвиток неформалізованих, творчих компонентів мислення: реалізація проблемної ситуації; самостійне вироблення критеріїв добору потрібних операцій, що забезпечують їх розв'язок; генерація здогадок та гіпотез у процесі пошуку основної ідеї розв'язку; матеріальна інтерпретація формального розв'язку та ін. (Жалдак, 2002).

Зарубіжні учені Моганад Алфірас, Йанакі Бойіаге провели дослідження еволюції електронних підручників від простих цифрових копій друківаних видань до інтерактивних мультимедійних ресурсів і виділили такі етапи:

1. 1970-ті роки – проста оцифровка друківаних підручників без додаткових технічних можливостей;
2. 2009 рік – з'являються базові функції для роботи з електронним текстом: навігація, пошук, примітки, але взаємодія обмежена;
3. 2010 рік – додаються інструменти виділення та коментування тексту;
4. Сучасний етап – інтерактивні електронні підручники з мультимедіа, посиланнями, іграми, тетами; вони персоналізовані та адаптивні.

Тобто спостерігається перехід від статичного відображення контенту до гнучких інтерактивних систем, що дозволяють індивідуалізувати процес навчання і підвищити ефективність засвоєння матеріалу (Mohanad Alfrass, Janaki Wojiah, 2020).

Узагальнення теоретичних напрацювань, дані експериментального дослідження дають підстави для власних висновків, щодо використання електронного підручника – це не пасивне застосування технологій, коли учні споживають контент, наприклад, дивляться програму без супроводу коментарями чи завданнями. Електронний підручник забезпечує активне застосування, коли учні використовують програми для змістовного навчання. У початкових класах набір технологічних прийомів з використанням електронного підручника забезпечує партнерську взаємодію між учителями й учнями.

Одним із способів, яким учитель визначає ступінь занурення учнів у навчання, вважається супроводжувальна взаємодія між учителем і учнями. Підкреслимо, що для дітей 6–8 років у шкільних умовах пристрої варто використовувати як інструмент для дослідження і самостійного створення контенту. Підтверджено, що учні молодшого шкільного віку можуть використовувати ІТ технології з метою вирішення пізнавальних і дослідницьких завдань. Учителі повинні враховувати актуальний рівень розвитку дітей. Тобто пріоритетними мають бути питання здоров'я дитини, а другорядними – досягнення результатів навчання. технологію ніколи не слід використовувати заради технологій. Її потрібно спрямовувати для досягнення цілей розвитку (Онопріснко, Петрук, Павлова, 2023).

Електронний підручник – важливий дидактичний засіб, який значно підвищує ефективність навчального процесу, враховуючи індивідуальні особливості учня, рівень мотивації, компетенції, цілі навчання. Він має будуватися за принципами логіки процесу навчання і надавати різні варіанти можливостей для засвоєння учнями змісту.

Зазначимо, що електронний підручник (ЕП) учені розглядають як «навчальну програмну систему комплексного призначення, що забезпечує безперервність і повноту дидактичного циклу процесу навчання: надає теоретичний матеріал, забезпечує тренувальну навчальну діяльність та контроль рівня знань, а також інформаційно-пошукову діяльність, математичне й імітаційне моделювання з комп'ютерною візуалізацією та сервісні функції за умови налагодження інтерактивного зворотного зв'язку. Отже, сучасний електронний підручник – це не просто сучасний засіб навчання, а нове культурне середовище розвитку учня, яке буде функціонувати в освітньо-розвивальному просторі за самостійними законами інформаційно-комунікаційного освітнього середовища (Чорноус, 2021).

Узагальнюючи дані досліджень, учені О.Г. Єсіна, Л.М. Лінгур доходять висновків, що «підручник як електронний, так і паперовий, мають загальні ознаки», а саме:

- навчальний матеріал викладається з певної галузі знань;
- цей матеріал освітлений на сучасному рівні досягнень науки і культури;
- матеріал в підручниках викладається систематично, тобто є цілим завершеним твором, що складається з багатьох елементів, і мають смислові відношення і зв'язки між собою, які забезпечують цілісність підручника (Єсіна, Лінгур, 2012).

За даними О.В. Николок, практика зарубіжних країн показує, що вартість електронних підручників на 40–50% нижча від друкованої; а використання електронних підручників підвищує результативність виконання тестових завдань на 20% (Николок, 2018).

Мета цього дослідження полягає в аналізі інструментальних можливостей електронного інтерактивного підручника з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» авторів Н.М. Бібік, Г.П. Бондарчук, Т.С. Павлової для 1–4 класів; визначенні переваг використання електронного підручника для вчителів та учнів; обґрунтуванні доцільності поєднання електронних та паперових підручників у навчальному процесі початкової школи з опорою на дані експериментального дослідження.

Виклад основного матеріалу. Сутність технологічних характеристик, їх апробація в навчальному процесі дають підстави для визначення технологічних можливостей підручника зокрема:

- наявність динамічної структури та зручного пошуку інформації шляхом гіперпосилань, закладок, швидкого переходу між сторінками та розділами, що робить процес опанування матеріалу зручним та оперативним;
- як з'ясувалось, інтерактивні елементи сприяють кращому засвоєнню змісту, залучаючи учнів до активної пізнавальної діяльності через різноманітні тести, ігри, моделювання процесів, візуалізації даних;
- персоналізація навчання дає змогу адаптувати складність і темп подання матеріалу до індивідуальних потреб кожного конкретного учня, що підвищує ефективність засвоєння інформації.

Зазначені характеристики було використано під час розробки електронного інтерактивного підручника (ЕП) з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» для 1–4 класів до навчально-методичного комплексу авторів Н.М. Бібік, Г.П. Бондарчук, Т.С. Павлової, який розміщено на платформі IZZI (Бібік, Бондарчук, Павлова, 2022).

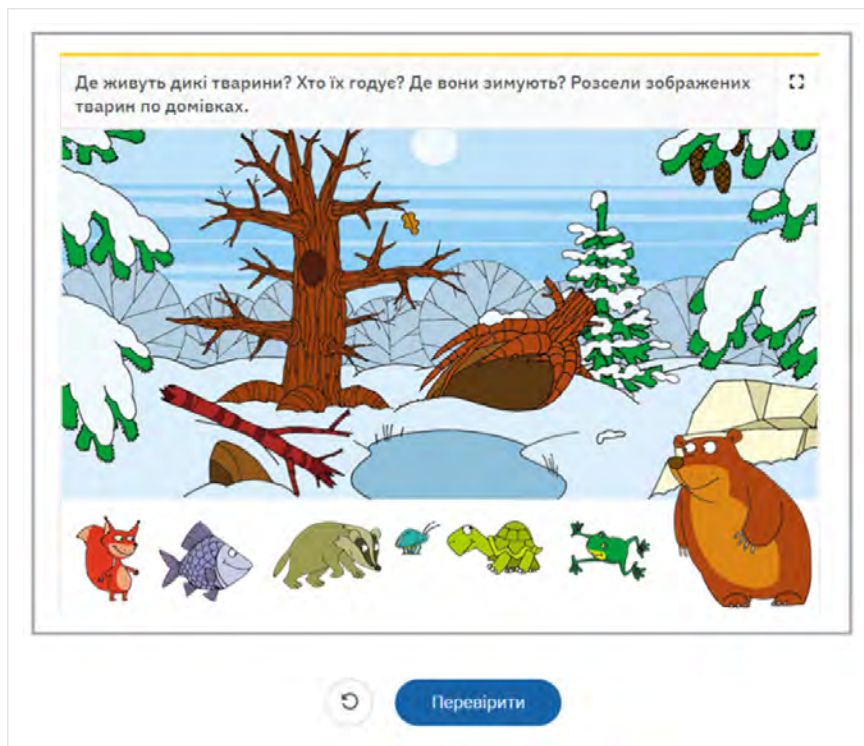
Деталізуємо структуру та інструментальні можливості електронного інтерактивного підручника, в якому розміщено: електронний підручник у форматі pdf; Типову освітню програму, розроблену під керівництвом О.Я. Савченко у форматі pdf; календарно-тематичний план, у якому вміщено мету, очікувані результати і методичний коментар до кожного уроку із зазначенням видів діяльності на уроці у форматі Word.

Електронний інтерактивний підручник є доповненням до паперового. У кожній темі передбачено QR-код, через який можна конкретно вийти на урок до певної теми. ЕІП структуровано відповідно до змістових ліній Типової освітньої програми, розробленої під керівництвом О.Я. Савченко (НУШ-1), а саме: Людина; Людина в суспільстві; Людина і природа; Людина серед людей; Людина і світ, Дизайн і технології.

У ЕІП закладено завдання з можливістю виконувати на міжпредметному рівні інструкції типу: вибери; познач; оціни; встанови відповідність; назви послідовність подій; вибери правильну відповідь; з'єднай причину і наслідок; доповни власними міркуваннями; вилучи зайве тощо.

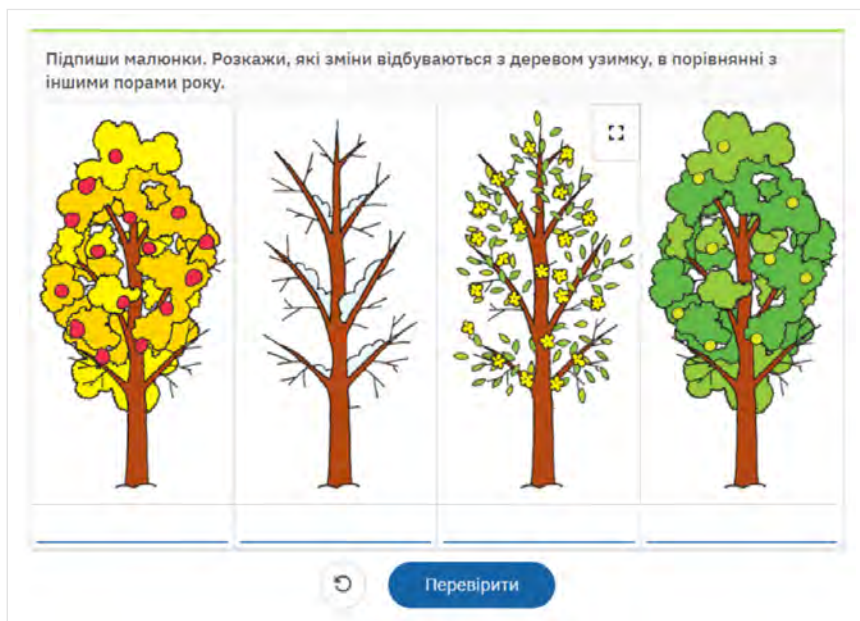
Кожний етап уроку наповнено змістом, що уможливує актуалізацію опорних знань учнів з попередніх тем. Це підвищує якість засвоєння нового матеріалу (ПОВТОРЮЮ) та дозволяє ознайомитися з новим матеріалом (ДІЗНАЮСЯ), де розміщено тексти з ілюстраціями, пізнавальні відео; перевірити правильність виконаних завдань, що забезпечує зворотний зв'язок (ПЕРЕВІР).

Проілюструємо на прикладі: учням пропонується «розселити» зображених тварин по домівках. Завдання передбачає можливість перевірити правильність виконання.



- сприяє кращому засвоєнню інформації завдяки мультимедійному поданню навчального контенту (текстів, відео);
- містить варіативні практичні завдання, які дозволяють у достатній частотності відпрацювати навички, закріпити уміння (ТРЕНУЮСЯ, МІРКУЮ);
- надає можливість для творчості учнів та унаочнення результатів їхньої роботи, що значно полегшує працю вчителя (РОЗФАРБУЙ, РОЗДРУКУЙ).

Проілюструємо на прикладі: учням пропонується розглянути малюнок і підписати, яка пора року. Обговорення, які зміни відбуваються з деревом узимку, у порівнянні з іншими порами року. Завдання передбачає можливість перевірити правильність виконання.



Передбачено оцінювання та підбиття підсумків засвоєння теми (ОЦІНЮЮ). Технічні функції полегшують роботу вчителя з інтерактивною дошкою.

Отже, сучасний електронний інтерактивний підручник значно розширює дидактичні можливості вчителя, оптимізує процес навчання та робить його більш якісним й ефективним.

Науковці Інституту педагогіки відділу початкової освіти ім. О.Я. Савченко (Н.М. Бібік, Т.С. Павлова), педагогічний колектив Боярського академічного ліцею «Престиж» Боярської міської ради Київської області протягом тривалого часу апробували ЕІП на уроках з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 12 класах початкової ланки (1–4 класи). Ця робота супроводжувалась взаємними консультаціями, пропозиціями щодо корегування навчальних матеріалів, визначення їх відповідності актуальним запитам практики і пізнавальним можливостям учнів. За результатами проведених бесід з учителями було встановлено порівняльну ефективність для користувачів електронного інтерактивного підручника (табл. 1):

Таблиця 1.

Порівняльна ефективність електронного інтерактивного підручника з погляду користувачів

Переваги для учнів	Переваги для вчителів
підвищення мотивації до навчання (учителі зазначають, що учні отримують можливість працювати в інтерактивному середовищі, і, як результат, навчання стає цікавішим)	підручник містить алгоритм дій учителя і учнів, зразки завдань і ситуацій; учні краще засвоюють матеріал, коли мають можливість працювати з ним в інтерактивному середовищі
розвиток пізнавальної самостійності та критичного мислення, оскільки учні мають можливість самостійно працювати з матеріалом і знаходити відповіді на запитання	економія часу: вчителі можуть використовувати готові інтерактивні завдання та відео; скористатись нагодою роздрукувати матеріали, зображення для розміщення на виставці, у портфоліо
розвиток творчих здібностей, оскільки учні самостійно створюють власні проекти	учителі мають можливість отримувати точну інформацію про рівень навчальних досягнень учнів за результатами виконання діагностувальних завдань

Ось кілька аргументів, які наводили вчителі-експериментатори щодо використання електронного інтерактивного підручника:

- електронні підручники мають певні переваги – це інтерактивність, мультимедійність, зручний пошук інформації. Однак повністю замінити паперові вони поки не можуть через обмеженість технологічних процедур;
- не в усіх класах є достатня технічна база для використання лише електронних підручників;
- дослідження показують, що читання з паперу сприяє кращому засвоєнню та запам'ятовуванню інформації. Тривале читання з екрана втомлює очі;
- паперові книжки не потребують зарядки чи WI-FI, а це важливо за умови відсутності електроенергії чи інтернету.

Для оцінки перспективи використання електронного інтерактивного підручника нами було проведено онлайн опитування, в якому брали участь 174 респонденти – вчителі початкової школи з різних регіонів України, на тему:

«Чи може електронний інтерактивний підручник повністю замінити паперовий підручник?»

Оберіть варіанти відповідей: Так / Ні / Інша відповідь.

Результати опитування показали, що 42 респонденти відповіли «ні» (24%); 8 респондентів – «так» (5%); 4 респонденти – не визначились (2%). Як іншу відповідь 120 респондентів зазначили почергове використання того чи іншого засобу, залежно від можливостей налагодження інтерактивного спілкування (69%). Покажемо результати онлайн опитування вчителів початкових класів на рис. 1.

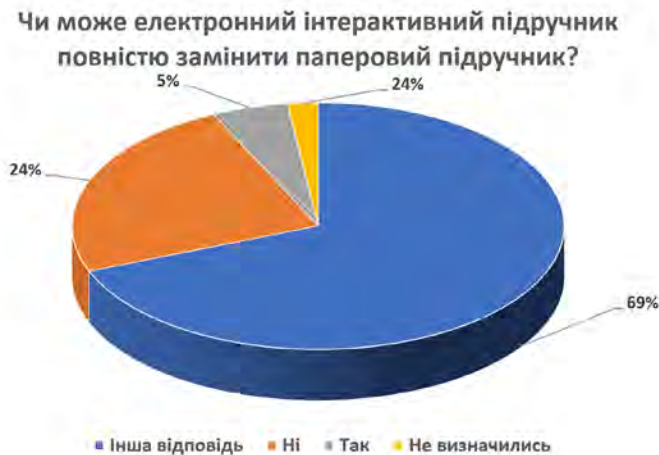


Рис. 1. Результати опитування вчителів початкових класів.

Отже, на сьогодні оптимальним визначено синергетичне поєднання обох форматів – електронного та паперового.

Водночас використання електронного інтерактивного підручника залишається перспективним напрямком у розвитку початкової освіти:

- такі додатки у форматі підручника реалізують індивідуальний та диференційований підхід до навчання шляхом підбору завдань різного рівня складності, темпу подання матеріалу відповідно до здібностей і потреб конкретної дитини;
- наявність інтерактивних вправ, мультимедійного контенту, ігрових елементів підвищує мотивацію учнів, робить процес навчання цікавим та захопливим, що сприяє кращому засвоєнню знань;

- електронні освітні ресурси дозволяють швидко оновлювати контент, додавати актуальну пізнавальну інформацію. Це особливо важливо в умовах функціонування інформаційного суспільства, наявних змін у нормативному забезпеченні освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Презентований електронний інтерактивний підручник з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» авторів Н. М. Бібік, Г. П. Бондарчук, Т. С. Павлової знаходиться у розвитку. Його контент постійно оновлюється, розширюється, доповнюється новими матеріалами: завданнями, розробками уроків, навчальними відео.

Упровадження інноваційних підходів, зокрема електронних інтерактивних підручників, є важливою умовою для забезпечення розвитку особистості дитини та підготовки її до навчальної діяльності з використанням цифрових засобів в поєднанні з традиційними – паперовими.

Подальших наукових розвідок потребує низка питань, зокрема:

- розроблення способів ефективного впровадження електронних підручників у навчальний процес з урахуванням вікових та психологічних особливостей молодших школярів, умов їх використання;
- вивчення впливу тривалого використання електронних підручників на стан та здоров'я дітей молодшого шкільного віку;
- дослідження порівняльної ефективності традиційних та електронних підручників для формування ключових і предметних компетентностей учнів початкової школи.

Наукові напрацювання у цих напрямках сприятимуть удосконаленню змістових і технологічних характеристик електронних підручників та підвищенню результативності їх упровадження у навчальний процес.

Використані джерела

- Бібік, Н.М., Бондарчук, Г.П., Павлова, Т.С. (2022). *Електронний інтерактивний підручник з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» на платформі IZZI*. <https://api.izzi.digital/preview/page/376756>
- Биков, В. Ю. (2017). Ефективність навчання з використанням електронних освітніх ігрових ресурсів у початковій школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 62 (6), 34–46. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_62_6_5
- Єсіна, О.Г., Лінгур, Л.М. (2012). Електронні підручники: переваги та недоліки використання. *Вісник соціально-економічних досліджень*, 1(44), 181–186. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vsed_2012_1_28
- Жалдак, М.І. (2002). Педагогічний потенціал інформатизації навчального процесу. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002*, 1, 6. https://lib.iitta.gov.ua/436/1/pedagog_potenzial2007.pdf
- Засекіна, Т. М. (2020). *Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика*: монографія. Педагогічна думка. https://lib.iitta.gov.ua/729967/3/monografiya_integrachia.pdf
- Малихін, О.В. (2021). Дистанційне навчання як педагогічна технологія. *Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи*. Педагогічна думка.
- Николюк, О. В. (2018). Проблема впровадження цифрових підручників: досвід Республіки Корея. *Проблеми сучасного підручника*, (20), 280–287. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/230/246>
- Онопрієнко, О.В. (2023). Вимірювання втрат у навчанні молодших школярів математики засобами електронної платформи. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення*, 88–91. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736628>
- Онопрієнко, О.В., Петрук, О.М., Павлова, Т.С. (2023). Технології оцінювання особистісних і навчальних досягнень учнів початкової школи. *Методичний кейс: методичний посібник*. Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/739131/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf>
- Павлова, Т.С. (2023). Способи презентації змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ» в електронному підручнику. *Проблеми сучасного підручника: збірник тез доповідей*, 255–257. https://lib.iitta.gov.ua/738457/1/PSP_tезy_2023-1-256-258.pdf
- Пометун, О. І. (2003). Інтерактивні технології навчання. *Освіт. дайджест: Акцентпанорама*, 2, 78–87.

- Сисоева, С. О. (2021). Цифровізація освіти: педагогічні пріоритети. *Освіта і сусп-во*, 10/11, 8–9. https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/2545/
- Чорноус, О. В. (2021). Формування інформаційної грамотності учнів як складова елементів навчального матеріалу електронних підручників. *Проблеми сучасного підручника*, 27, 278–281.
- Mohanad Alfirmas, Janaki WojiahPrinted (2020). Textbooks Versus Electronic Textbooks: A Study on the Preference of Students of Gulf University in Kingdom of Bahrain. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(18), 40–52. https://www.researchgate.net/publication/345472189_Printed_Textbooks_Versus_Electronic_Textbooks_A_Study_on_the_Preference_of_Students_of_Gulf_University_in_Kingdom_of_Bahrain

References

- Bibik, N.M., Bondarchuk, H.P., Pavlova, T.S. (2022). *Elektronnyi interaktyvnyi pidruchnyk z intehrovanooho kursu «Ia doslidzhuui svit» na platformi IZZI*. <https://api.izzi.digital/preview/page/376756> (in Ukrainian).
- Bykov, V. Yu. (2017). Efektyvnist navchannia z vykorystanniam elektronnykh osvितnikh ihrovykh resursiv u pochatkovii shkoli. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 62 (6), 34–46. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_62_6_5 (in Ukrainian).
- Yesina, O.H., Linhur, L.M. (2012). Elektronni pidruchnyky: perevahy ta nedoliky vykorystannia. *Visnyk sotsialno-ekonomichnykh doslidzhen*, 1(44), 181–186. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vsed_2012_1_28 (in Ukrainian).
- Zhaldak, M.I. (2002). Pedahohichnyi potentsial informatyzatsii navchalnoho protsesu. *Rozvytok pedahohichnoi i psykhologichnoi nauk v Ukraini 1992–2002*, 1, 6. https://lib.iitta.gov.ua/436/1/pedagog_potenzial2007.pdf (in Ukrainian).
- Zasiekina, T. M. (2020). *Intehratsiia v shkilnii pryrodnychii osviti: teoriia i praktyka: monohrafiia*. Pedahohichna dumka. https://lib.iitta.gov.ua/729967/3/monografiya_integrachia.pdf (in Ukrainian).
- Malykhin, O.V. (2021). Dystantsiine navchannia yak pedahohichna tekhnolohiia. *Dystantsiine navchannia v umovakh karantynu: dosvid ta perspektyvy*. Kyiv: Pedahohichna dumka. (in Ukrainian).
- Nykoliuk, O. V. (2018). Problema vprovadzhenia tsyfrovnykh pidruchnykiv: dosvid Respubliky Koreia. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, (20), 280–287. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/230/246> (in Ukrainian).
- Onopriienko, O.V. (2023). Vymiriuvannia vtrat u navchanni molodshykh shkolariv matematyky zasobamy elektronnoi platformy. *Innovatsii v pochatkovii osviti: problemy, perspektyvy, vidpovidi na vyklyky sohodennia*, 88–91. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736628> (in Ukrainian).
- Onopriienko, O.V., Petruk, O.M., Pavlova, T.S. (2023). *Tekhnolohii otsiniuvannia osobystisnykh i navchalnykh dosiahnen uchniv pochatkovoii shkoly. Metodychnyi keis: metodychnyi posibnyk*. Pedahohichna dumka. <https://lib.iitta.gov.ua/739131/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf> (in Ukrainian).
- Pavlova, T.S. (2023). Sposoby prezentatsii zmistu intehrovanooho kursu «Ia doslidzhuui svit» v elektronnomu pidruchnyku. *Problemy suchasnoho pidruchnyka: zbirnyk tez dopovidei*, 255–257. https://lib.iitta.gov.ua/738457/1/PSP_tezy_2023-1-256-258.pdf (in Ukrainian).
- Pometun, O. I. (2003). Interaktyvni tekhnolohii navchannia. *Osvit. daidzhest: Aktsentpanorama*, 2, 78–87. (in Ukrainian).
- Sysoieva, S. O. (2021). Tsyfrovizatsiia osvity: pedahohichni priorytety. *Osvita i susp-vo*, 10/11, 8–9. https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/2545/ (in Ukrainian).
- Chornous, O. V. (2021). Formuvannia informatsiinoi hramotnosti uchniv yak skladova elementiv navchalnoho materialu elektronnykh pidruchnykiv. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 27, 278–281. (in Ukrainian).
- Mohanad Alfirmas, Janaki WojiahPrinted (2020). Textbooks Versus Electronic Textbooks: A Study on the Preference of Students of Gulf University in Kingdom of Bahrain. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(18), 40–52. https://www.researchgate.net/publication/345472189_Printed_Textbooks_Versus_Electronic_Textbooks_A_Study_on_the_Preference_of_Students_of_Gulf_University_in_Kingdom_of_Bahrain (in English).

Tetiana Pavlova, *Researcher of the Primary Education Department of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

Research Interests: *environmental education of junior schoolchildren; comparative studies in the field of science school education in foreign practices.*

ELECTRONIC INTERACTIVE TEXTBOOK FOR THE INTEGRATED COURSE “I EXPLORE THE WORLD”: INSTRUMENTAL OPPORTUNITIES

Abstract. The article substantiates the relevance of the problem concerning the use of digital learning technologies in the educational environment of primary school; generalizes theoretical developments on the integration of interactive technologies into the learning process based on pedagogical priorities in modern education.

Based on the analysis of available domestic and foreign research, the stages of e-textbook evolution from simple digital copies of printed publications to interactive multimedia resources are highlighted. The semantics of the concept of an electronic interactive textbook are defined with the specification of content in accordance with the needs of the educational process in primary classes. Common features of paper and electronic textbooks are established; the main technological characteristics of an electronic textbook are singled out. The requirements for taking into account the age and psychological characteristics of modern junior schoolchildren during the development of electronic teaching aids are substantiated. It is emphasized that in teaching children aged 6–8, the use of technology should perform an auxiliary function, while issues of child health and development remain paramount.

The publication analyzes the instrumental capabilities of an electronic interactive textbook on the integrated course “I Explore the World” by N.M. Bibik, H.P. Bondarchuk, T.S. Pavlova for grades 1–4. The structure of the textbook is described, its interactive functions and capabilities (tests, games, process modeling, etc.) are illustrated by examples. The results of long-term testing are presented; based on a survey data of teachers, a comparative analysis of the benefits of e-textbooks over paper ones was carried out (time saving, ease of use, accompanying monitoring of students’ learning achievements), qualitative characteristics of changes in students’ learning activities were identified (increased motivation, greater independence, the manifestation of critical thinking).

The results of a survey of teachers on the effectiveness of using an electronic interactive textbook are presented; the expediency of combining both formats – electronic and traditional (paper) – has been clarified.

It is substantiated the perspective of further improvement and implementation of e-textbooks in the educational process of primary school for the implementation of individual and differentiated approaches in teaching; increasing the cognitive motivation of students.

Keywords: *electronic interactive textbook; integrated course “I Explore the World”; instrumental capabilities of a textbook.*



Тетяна Швець – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету, Херсон, Україна.

Коло наукових інтересів: дошкільна освіта, професійна майстерність майбутніх вихователів, освітні інновації розвитку дитячої дошкільної освіти.

✉ tattishvets@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1234-0710>

УДК 37.015.31:008–055.52–053.5

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-161-167>

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

Анотація. У статті розглянуто особливості організації роботи закладом дошкільної освіти з розвитку педагогічної культури батьків дітей раннього віку. Автор обґрунтовує важливість формування зазначеного феномену у закладі дошкільної освіти, аналізує наукові доробки вчених щодо досліджуваного поняття. Схарактеризовано «педагогічну культуру» як компонент загальної культури особистості, що пов'язана з досвідом результативної передачі культурної спадщини молодому поколінню за допомогою освітнього процесу. Педагогічна культура є компонентом загальної культури особистості, що стосується досвіду ефективної передачі культурної спадщини старшими поколіннями молодшим за допомогою освітнього процесу. Зазначено, що батьки є активними суб'єктами освітнього процесу, які хаотично здійснюють передачу молодшому поколінню культурного досвіду.

Вказано, що у багатьох закладах дошкільної освіти відбувається активний пошук та реалізація таких форм співпраці із сім'ями дітей раннього віку, які б сприяли досягненню якісного рівня комунікації (анкетування, батьківські збори, консультування, дні відчинених дверей тощо). В організації комунікації з батьками виокремлено використання колективних, індивідуальних та науково-інформаційних форм взаємодії.

Також пріоритетною формою розвитку педагогічної культури батьків дітей раннього віку визначено фронтальну форму організації, практична реалізація якої здійснюється за допомогою семінарів-практикумів, тематичних виставок та конференцій для батьків. Також використовують групову (аналіз педагогічних виховних ситуацій, тематичні консультації) й індивідуальну форми.

Для дистанційного формату взаємодії актуальними є індивідуальні консультації за допомогою освітніх платформ Zoom, Google Meet, інтерактивна групово-фронтальна робота за допомогою ресурсів Mentimeter, Trello, Padlet тощо.

Узагальнено проаналізовані дослідження та констатовано, що сім'я – це природне середовище соціалізації малюка, джерело її психологічної, емоційної та матеріальної підтримки, засіб збереження і передачі культурних цінностей та традицій від покоління до покоління. Вона є осередком первинного гармонійного розвитку дітей раннього віку, але стан розвитку малюків у таких умовах є незадовільним і вимагає надання професійного педагогічного супроводу батькам, які виховують дітей раннього віку.

Ключові слова: заклад дошкільної освіти; освіта; робота з батьками; дошкільне дитинство; педагогічна культура.

Постановка проблеми. У загальному розвитку особистості період раннього дитинства має особливе значення. Саме в ранньому віці закладається фундамент її фізичного та психічного здоров'я, гармонійного розвитку. Унікальність цього періоду характеризується швидкістю фізичного та психічного розвитку здобувача дошкільної освіти, що потребує значної уваги дорослих. Гармонійний розвиток дитини раннього віку можливий за сприятливих умов, які формуються у сім'ї батьками – першими і головними педагогами в житті маленької дитини.

На державному рівні також акцентуються проблеми педагогічної допомоги батькам. Це зазначено в Законах України «Про охорону дитинства», «Про дошкільну освіту», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», рекомендаціях Міністерства освіти і науки України тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження у галузі співпраці закладу дошкільної освіти та сім'ї реалізовували: Т. Даніліна, Л. Данг, Т. Доронова та ін. Сутність розвитку педагогічної культури батьків, які мають дітей раннього віку, досліджували в межах діяльності з батьками здобувачів дошкільної освіти (Т. Алексеєнко та ін.). Також з'являлись роботи щодо підготовки педагогів до співпраці з батьками дітей раннього віку (Г. Борин, Н. Ковалевська, О. Половінкіна, та ін.). Опрацювання наукових здобутків із визначеного питання свідчить про вагомості зміни в ідеях як на зміст співпраці з батьками, так і на вимоги до педагога закладу дошкільної освіти, його ролі та значення в суспільних перетвореннях (Ю. Косенко та ін.).

О. Матвієнко виділяє особливості педагогічної культури української родини як сукупність декількох поколінь: установка та орієнтація на традиції українського суспільства; соціокультурна адаптація та опанування моральних, духовних принципів; реалізацію демократичних відносин за допомогою системних зв'язків «родина – заклад дошкільної освіти – суспільство».

Поняття «педагогічна культура батьків» окреслює певний рівень педагогічної підготовки батьків, що реалізується у процесі родинного виховання та демонструє ступінь педагогічної зрілості батьків.

Актуальною є характеристика педагогічної культури батьків, пропонує С. Щербаковою. Автор обґрунтовує педагогічну культуру батьків як особистісне утворення, що виявляється в ціннісно-цільовій спрямованості на гармонійне, повноцінне виховання особистості дитини, здатності до самоаналізу, самоконтролю, у креативному володінні педагогічними технологіями, знаннями.

В. Сухомлинський застосовував поняття «педагогічна культура вихователя», яке розглядав як особливу здатність педагога бути прихильним до потреб дошкільників, володіти власною емоційною сферою, психолого-педагогічними знаннями й уміннями.

Під педагогічною культурою батьків здобувачів дошкільної освіти розуміється підготовленість та зрілість батьків до взаємодій зі своїми дітьми освітнього спрямування, що дає позитивні результати під час родинного і суспільного виховання дошкільників. Педагогічна культура – складова частина загальної культури батьків, у якій передбачено досвід виховання дітей у межах родини на основі здобутого досвіду та взятий з народної родинної педагогіки.

Мета дослідження – проаналізувати особливості організації роботи закладу дошкільної освіти з розвитку педагогічної культури батьків дітей раннього віку.

Виклад основного матеріалу. І. Рогальська розкриває «сутність дитинства як соціально-культурного феномена, що становить підґрунтя концепції соціалізації особистості у дошкільному дитинстві» (Рогальська, 2019). На думку дослідниці, «культура передбачає засвоєння дитиною духовно-культурних надбань людства, дає можливість використовувати особистісний потенціал, залучати дітей до власної життєтворчості, формувати почуття причетності до певної культури» (Рогальська, 2019).

Узагальнюючи сутність означених підходів щодо дефініції «культура» розглядаємо його як «багатогранне явище, що сприяє засвоєнню людиною певних культурних еталонів і норм, рушійною силою у розвитку її особистості та регуляції власної поведінки» (Машовець, 2005).

Проаналізувавши зміст явищ «культура» та «педагогіка» в контексті нашого дослідження виокремлюємо «педагогічну культуру» як компонент загальної культури особистості, що пов'язана з досвідом результативної передачі культурної спадщини підростаючим поколінням за допомогою освітнього процесу.

Педагогічна культура є компонентом загальної культури особистості, що стосується досвіду ефективної передачі культурної спадщини старшими поколіннями молодшим, за допомогою освітнього процесу. Зазначено, що батьки є активними суб'єктами освітнього процесу, які хаотично здійснюють передачу підростаючому поколінню культурного досвіду.

О. Огієнко зазначає, що «навчання дорослих повинно базуватись на андрагогічних принципах: спільної діяльності; індивідуалізації; системності; усвідомленості; самостійного навчання; опори на життєвий досвід; контекстності навчання; актуалізації» (Огієнко, 2006). Принцип спільної діяльності передбачає спільну роботу всіх учасників освітнього процесу. Відповідно до принципу індивідуалізації, дорослий разом з дітьми, створює індивідуальну траєкторію освітнього процесу, орієнтовану на певні навчальні потреби і завдання з урахуванням свого досвіду, рівня підготовки, психофізіологічних особливостей. Принцип системності навчання допускає дотримання відповідності завдань, змісту, форм, прийомів, методів результатів освітнього процесу. Принцип усвідомленості навчання припускає розуміння суб'єктами навчання усіх компонентів освітнього процесу і своїх дій відповідно до організації процесу. Принцип самостійного навчання є домінуючим у пізнавальній діяльності дорослих. Принцип опори на досвід дорослих допускає застосування досвіду як джерела пізнання нового. Отже, у процесі навчання дорослих мають застосовуватись андрагогічні принципи.

Як зазначає Ю. Косенко, «результатом впливу сімейного виховання на дитину є такі його прояви: наявність базового почуття безпеки дитини при взаємодії із зовнішнім світом; засвоєння інформації про різноманітні життєві ситуації, здобуття знань, вмінь тощо» (Косенко, 2009).

Отже, виховання дитини в сім'ї характеризується певними особливостями, а саме: «емоційною насиченістю стосунків між батьками та дитиною, наявністю кровної близькості й теплоти; постійністю і тривалістю спілкування, співчуття дитини у планах батька, матері та інших членів родини; індивідуальною спрямованістю педагогічних впливів на дитину; рухливим розпорядком дня; можливістю спілкування з родичами різних вікових груп; дітьми, рідними різних поколінь; стійкістю виховного впливу на дітей» (Беленька, 2019).

Успішність розвитку педагогічної культури батьків дітей раннього віку залежить від результативності створення потрібних педагогічних умов. На нашу думку, з метою розвитку педагогічної культури батьків дітей раннього віку мають бути створені такі умови: підготовка педагогів груп раннього віку до розвитку педагогічної культури батьків; навчання батьків особливостям результативного освітнього процесу дітей раннього віку; створення комплексної системи взаємодії батьків і педагогів закладу дошкільної освіти щодо виховання і розвитку дітей раннього віку.

Підготовка педагогів груп раннього віку до розвитку педагогічної культури батьків. Ю. Косенко пропонує «розглядати підготовку педагогічних кадрів як системне утворення із множиною взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, загальною метою яких є підготовка висококваліфікованих спеціалістів, здатних реалізувати державну політику в галузі дошкільної освіти у професійній діяльності й забезпечити виховання й навчання підростаючого покоління» (Косенко, 2009).

Умовою ефективною підготовки педагогів груп раннього віку до розвитку педагогічної культури батьків Г. Борин вважає «створення позитивної мотивації щодо актуальних проблем сім'ї, в якій виховується дитина раннього віку, наявність бажання ефективно взаємодіяти з батьками, спонукати їх до набуття знань, формування у них умінь та навичок педагогічного спілкування з дитиною та догляду за нею, усвідомлення сутності особистого впливу на розвиток малюка» (Борин, 2009).

Значне місце у підготовці педагога закладу дошкільної освіти групи раннього віку до розвитку педагогічної культури батьків посідає самовдосконалення. «Активне самовдосконалення особистості вихователя у процесі педагогічної діяльності здійснюється за допомогою самовиховання й самоосвіти. Самовиховання як складова професійної компетентності вихователя, є процесом

цілеспрямованої і систематичної роботи з формування власних позитивних і усунення негативних якостей» (Воронов, Гавриш, Канишевська, Піроженко, Рейпольська, Сисоева, 2020).

Навчання батьків особливостям результативного освітнього процесу дітей раннього віку. «Самостійність дорослого у навчанні передбачає свободу вибору змісту, організаційних форм, термінів і режимів його навчання. Уніфікація, а тим більше примусовість навчання абсолютно не прийнятні. Не маючи вільного вибору, що здійснюється відповідно до інтересів і можливостей, у дорослого зникає інтерес до інформації, що пропонується» (Рогальська, 2019).

У багатьох закладах дошкільної освіти відбувається активний пошук та реалізація таких форм співпраці із сім'ями дітей раннього віку, які б сприяли досягненню якісного рівня комунікації (анкетування, батьківські збори, консультування, дні відчинених дверей тощо). В організації комунікації з батьками педагоги можуть застосовували колективні, індивідуальні та наочно-інформаційні форми. До колективних форм належать «батьківські збори (групові та загальні), на яких обговорюються проблеми життєдіяльності групи і дошкільного навчального закладу; зустрічі з батьками; вечори запитань і відповідей; засідання «круглого столу» з дискусійних проблем; спільні з дітьми, батьками і вихователями свята і розваги; виставки спільних робіт батьків і дітей; дні відкритих дверей; школи для батьків; сімейні (домашні) педради, які проводять у батьків удома; батьківські конференції тощо. Проте лише раціональне поєднання разом усіх форм може забезпечити ефективність організації взаємодії з батьками» (Борин, 2009).

Створення комплексної системи взаємодії батьків і педагогів закладу дошкільної освіти щодо виховання і розвитку дітей раннього віку. Організація результативної взаємодії вихователів закладу дошкільної освіти і батьків є нині одним із пріоритетних завдань дошкільних установ.

Опрацювання теоретико-методичних здобутків із проблеми вивчення свідчить про вагомий зміни в ідеях як сутності взаємодії з батьками, так і вимог до особистості педагога, його значення в суспільстві. Науковець М. Машовець вважає, що «ефективність взаємодії вихователя з батьками забезпечують: висока культура спілкування батьків та вихователів, доброзичливість, неупередженість у розв'язанні різних проблем, забезпечення мотивації взаємодії, актуальність та конкретність спільних завдань. Взаємодія являє собою спосіб організації спільної діяльності з родинами, яка здійснюється на основі соціальної перцепції за допомогою спілкування» (Машовець, 2005).

У багатьох закладах дошкільної освіти відбувається активний пошук та реалізація таких форм співпраці із сім'ями дітей раннього віку, які б сприяли досягненню якісного рівня комунікації (анкетування, батьківські збори, консультування, дні відчинених дверей тощо). В організації комунікації з батьками педагоги можуть застосовували колективні, індивідуальні та наочно-інформаційні форми.

Пріоритетною формою розвитку педагогічної культури батьків дітей раннього віку визначено фронтальну форму організації, практична реалізація якої здійснюється за допомогою семінарів-практикумів, тематичних виставок та конференцій для батьків. Також використовують групову (аналіз педагогічних виховних ситуацій, тематичні консультації) й індивідуальну форми. Для дистанційного формату взаємодії актуальними є індивідуальні консультації за допомогою освітніх платформ Zoom, Google Meet, інтерактивна групово та фронтальна робота за допомогою ресурсів Mentimeter, Trello, Padlet тощо.

Для удосконалення роботи вихователя рекомендуємо використовувати бесіди з теми: «Культурно-гігієнічні навички дитини». Організація подальших бесід з батьками вихованців має сприяти створенню позитивного психологічного мікроклімату шляхом прояву до батьків поваги, доброзичливого ставлення тощо. Обговорення варто організувати педагогу з нейтральних питань. Вихователю необхідно сприймати відповіді батьків спокійно, виявляє при цьому зацікавленість. Наведемо приклад запитань до бесіди з теми: «Готовність малюка до умов ЗДО». Бесіду педагог має організувати з метою визначення готовності дитини до умов закладу дошкільної освіти. Батькам пропонуються такі питання: «Чи відомо Вам, як відбувається адаптація дитини в дитячому садку?», «Чи відвідувала дитина раніше дошкільний заклад?» тощо. Мовлення вихователя має бути доступним, зрозумілим, з дотриманням граматичних правил та норм вимови. Після завершення такої бесіди педагог рекомендує буклет з необхідною інформацією.

Індивідуальне консультування здійснюється педагогами груп раннього віку з метою створення позитивних стосунків із батьками вихованців. Перша консультація відбувається за ініціативи педагога. Наступні індивідуальні консультації плануються за ініціативою та потребою батьків.

Фронтальною формою здійснення взаємодії між педагогами і сім'єю вихованців є батьківські збори. Групові збори склалися із частин: вступу, основної частини та підсумку. Вступна частина починається виступом педагога, який зазначає порядок денний, нагадує мету зборів. Основна частина – інформаційна, здійснюється колективне обговорення, спільний пошук варіантів розв'язання проблем, що виносяться на розгляд. У підсумку здійснюється обговорення змісту здобутої інформації, приймаються рішення та оголошуються підсумки.

Інформування батьків про особливості розвитку дітей раннього віку здійснюється шляхом тематичних консультацій. Мета тематичних консультацій – надання батькам вихованців конкретної інформації з визначеної теми. Тематичні консультації здійснюються систематично (1–2 зустрічі на місяць).

Семінари-практикуми проводяться з метою формування вмінь й навичок у дорослих із певного питання щодо освітнього процесу дітей раннього віку. Семінари-практикуми здійснюються колективом педагогів груп раннього віку під керівництвом методиста ЗДО.

Тематичні виставки сприяють формуванню в батьків зацікавленості до інформації педагогічного змісту. Виставки використовуються як компонент, яким розпочинаються або завершуються планові заходи для батьків: конференції, круглий стіл, батьківські збори, тематичні консультації тощо.

Аналіз педагогічних ситуацій здійснюється без перенесення їх на певних батьків і дітей раннього віку. У процесі аналізу ситуації розглядаються різні погляди дорослих на проблему, аналізується переваги і недоліки вирішення проблеми. Аналіз педагогічних ситуацій здійснюється у певній послідовності. Спочатку здійснюється вирішення запропонованої проблеми (10–15 хвилин). Педагог обґрунтовує важливість проблеми, розкриває її вагомість та складність. Далі здійснюється постановка завдання (3–5 хвилин) та взаємодія батьків у комунікації (30–35 хвилин). Після періоду обговорення здійснюється підведення підсумків (10–15 хвилин). Знайомство батьків з педагогічними ситуаціями реалізується поступово: ознайомлення зі змістом ситуації; вирішення проблеми, яку потрібно вирішити; аналіз отриманої інформації й підготовка варіантів вирішення; аналіз різноманітних варіантів розв'язання учасниками; прийняття спільного рішення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Сучасні батьки потребують активного спілкування з власною дитиною, участі у її вихованні, зацікавлені у позитивних результатах розвитку дітей раннього віку. Але у свідомості таких батьків ще не відображається ідея про необхідність спеціальних педагогічних знань. Найбільш популярними труднощами батьків у вихованні дитини раннього віку є відсутність потрібної доброзичливої атмосфери в родині, односторонність розвитку дитини, надмірна опіка над нею, або, навпаки, неувага – негативно відображаються на формуванні та розвитку дитини раннього віку.

Отже, сім'я – це природне середовище базової соціалізації малюка, джерело її психологічної, емоційної та матеріальної підтримки, засіб збереження і передачі культурних цінностей та традицій від покоління до покоління. Вона є осередком первинного гармонійного розвитку дітей раннього віку, але стан розвитку малюків у таких умовах є незадовільним і вимагає надання професійного педагогічного супроводу батькам, які виховують дітей раннього віку.

Перспективним вважаємо розгляд питання підготовки педагогів закладу дошкільної освіти до розвитку педагогічної культури батьків дітей раннього віку; здійснення методичної роботи з вихователями груп раннього віку щодо реалізації співпраці з батьками здобувачів дошкільної освіти.

Використані джерела

- Беленька, Г. В. (2019). Дошкільний заклад і родина: співпраця заради дитини. *Дошкільне виховання*, 2, 3–6.
- Борин, Г. В. (2009). *Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку*. [Автореф. дис. канд. пед. наук, Тернопіль].

- Воронов, В. А. та ін. (Уклад). (2020). *Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку (проект)*. НАПН України.. <http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/1763/>
- Косенко, Ю. М. (2009). Система професійної підготовки кадрів дошкільної освіти: пріоритети ХХІ століття. *Формування професійної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу в умовах глобалізації. Збірник наукових праць*, 45–48.
- Машовець, М. А. (2005). Теоретичні засади формування готовності до педагогічної взаємодії з батьками у майбутніх вихователів. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*, 2, 148–153.
- Огієнко, О. І. Андрагогічна модель навчання у професійному розвитку особистості в умовах трансформації освіти. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*, 3, 36–39.
- Рогальська-Яблонська, І. П., Рогальська, Н. В. (2019). Компетентнісний підхід як основа формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*, (10–11). <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3194>
- Швец, Т.А. (2022a). Групова взаємодія здобувачів дошкільної освіти як основа формування впевненості в собі. *Український педагогічний журнал*, 3, 149–155, <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/620/582>
- Швец, Т.А. (2022b). Організація мовленнєво – ігрової діяльності здобувачів дошкільної освіти в контексті розвитку мовлення особистості дитини. *Педагогічні науки*. 99, 25–29. <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4511>
- Швец, Т.А. (2022c). Формування професійної майстерності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Science and innovation of modern world. Proceedings of the 3rd International scientific and practical conference*. Cognum Publishing House. 410–414. <https://sci-conf.com.ua/iii-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-science-and-innovation-of-modern-world-24-26-11-2022-london-velikobritaniya-arhiv/>.
- Швец, Т.А. (2016). *Педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів*. [Дис. канд. пед. наук, Херсонський державний університет].
- Hodgkinson, K. W. (2010). *Parental involvement and assistant principal efficacy*. www.Proquest.com
- Parke, R. D., & Buriel, R. (2007). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. *Handbook of child psychology*, 3.

References

- Bieliienka, H. V. (2019). Doshkilnyi zaklad i rodyna: spivpratsia zarady dytyny. *Doshkilne vykhovannia*, 2, 3–6. (in Ukrainian).
- Boryn, H. V. (2009). *Orhanizatsiino-pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh vykhovateliv do roboty z batkami ditei rannoho viku*. [Avto-ref. dys. kand. ped. nauk, Ternopil]. (in Ukrainian).
- Voronov, V. A. ta in. (Uklad). (2020). *Kontsepsiia osvity ditei rannoho ta doshkilnoho viku (proiekt)*. NAPN Ukrainy.. <http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/1763/> (in Ukrainian).
- Kosenko, Yu. M. (2009). Systema profesiinoyi pidhotovky kadriv doshkilnoi osvity: priorytety KhKhI stolittia. *Formuvannia profesiinoyi kompetentnosti vykhovatelja doshkilnoho navchalnoho zakladu v umovakh hlobalizatsii. Zbirnyk naukovykh prats*, 45–48. (in Ukrainian).
- Mashovets, M. A. (2005). Teoretychni zasady formuvannia hotovnosti do pedahohichnoi vzaiemodii z batkamy u maibutnikh vykhovateliv. *Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu (Pedahohichni nauky)*, 2, 148–153. (in Ukrainian).
- Ohiienko, O. I. Andrahohichna model navchannia u profesiinomu rozvytku osobystosti v umovakh transformatsii osvity. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnogo universytetu imeni Mykoly Hoholia. Serii: Psykholoho-pedahohichni nauky*, 3, 36–39. (in Ukrainian).
- Rohalska-Iablonska, I. P., Rohalska, N. V. (2019). Kompetentnisnyi pidkhid yak osnova formuvannia zdorov'iazberezhuvальної компетентності дітей дошкільного віку. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*, (10–11). <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3194> (in Ukrainian).
- Shvets, T. A. (2022a). Hrupova vzaiemodiia zdobuvachiv doshkilnoi osvity yak osnova formuvannia vpevnenosti v sobi. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 3, 149–155, <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/620/582> (in Ukrainian).



- Shvets, T.A. (2022b). Orhanizatsiia movlennievo – ihrovoi diialnosti zdobuvachiv doshkilnoi osvity v konteksti rozvytku movlennia osobystosti dytyny. *Pedahohichni nauky*, 99, 25–29. <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4511> (in Ukrainian).
- Shvets, T.A. (2022c). Formuvannia profesiinoi maisternosti maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity. *Science and innovation of modern world. Proceedings of the 3rd International scientific and practical conference*. Cognum Publishing House. 410–414. <https://sci-conf.com.ua/iii-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-science-and-innovation-of-modern-world-24-26-11-2022-london-velikobritaniya-arhiv/>. (in Ukrainian).
- Shvets, T.A. (2016). *Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi maisternosti maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv*. [Dys. kand. ped. nauk, Khersonskyy derzhavnyi universytet]. (in Ukrainian).
- Hodgkinson, K. W. (2010). *Parental involvement and assistant principal efficacy*. www.Proquest.com (in English).
- Parke, R. D., & Buriel, R. (2007). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. *Handbook of child psychology*, 3. (in English).

Tetiana Shvets, PhD in Education, Senior lecturer of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Kherson State University, Kherson, Ukraine.

Research interests: preschool education, professional skills of future preschool educators, educational innovations in the development of preschool children.

PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION OF WORK OF A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION FOR THE DEVELOPMENT OF THE PEDAGOGICAL CULTURE OF PARENTS OF YOUNG CHILDREN

Abstract. The article examines the peculiarities of the organization of the preschool education institution's work on the development of the pedagogical culture of parents of young children. The author substantiates the importance of the formation of the mentioned phenomenon in the institution of preschool education, analyzes the scientific developments of scientists regarding the studied concept. The “pedagogical culture” is characterized as a component of the general culture of the individual, which is connected with the experience of effective transfer of cultural heritage to the younger generations with the help of the educational process. Pedagogical culture is a component of the general culture of the individual, which refers to the experience of effective transfer of cultural heritage by older generations to younger ones, with the help of the educational process. It is noted that parents are active subjects of the educational process, who chaotically transfer cultural experience to the younger generation.

It is indicated that in many preschool education institutions there is an active search and implementation of such forms of cooperation with families of young children that would contribute to the achievement of a high-quality level of communication (questionnaires, parent meetings, counseling, open door days, etc.). In the organization of communication with parents, the use of collective, individual and visual and informational forms of interaction is distinguished.

Also, the priority form of development of the pedagogical culture of parents of young children is defined as the frontal form of organization, the practical implementation of which is carried out with the help of seminars-workshops, thematic exhibitions and conferences for parents. They also use group (analysis of pedagogical and educational situations, thematic consultations) and individual forms.

Individual consultations using educational platforms Zoom, Google meet, interactive group and face-to-face work using Mentimeter, Trello, Padlet, etc. resources are relevant for the remote format of interaction.

The studies were analyzed in general and it was stated that the family is the natural environment of the basic socialization of the child, the source of its psychological, emotional and material support, a means of preservation and transmission of cultural values and traditions from generation to generation. It is the center of the primary harmonious development of young children, but the state of development of children in such conditions is unsatisfactory and requires the provision of professional pedagogical support to parents raising young children.

Keywords: preschool education institution; education; work with parents; preschool childhood; pedagogical culture.



Артем Кияновський – кандидат педагогічних наук, директор КЗ «Навчально-виховний комплекс «Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради, Херсон, Україна.

Коло наукових інтересів: організація освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, управлінська діяльність, методика навчання фізики.

✉ shgt@ukr.net

🆔 <https://orcid.org/0009-0009-9762-8366>



Галина Гуренок –

практичний психолог, спеціаліст вищої категорії, керівник освітньої лабораторії психологічної підтримки учасників освітнього процесу КЗ «Навчально-виховний комплекс «Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради, м. Херсон, Україна.

Коло наукових інтересів: практична психологія, методика навчання біології, хімії.

✉ Himiyashgt@gmail.com

УДК 373.1:159.9+37.04

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-168-175>

СИСТЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ У ПРИФРОНТОВИХ ГРОМАДАХ

(за досвідом роботи КЗ «НВК «Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради)

Анотація. У статті описано систему психологічної та педагогічної реабілітації дітей у прифронтовій громаді на прикладі роботи комунального закладу «Навчально-виховний комплекс «Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради (м. Херсон). У корпусі початкової школи облаштовано безпечне укриття, яке відповідає всім нормам та максимально комфортне для перебування дітей, педагогів і батьків, та створено Центр психологічної допомоги дітям. Актуальність такого Центру безперечна, оскільки місто, у якому проживає понад 8 тисяч дітей, щодня обстрілюється з грудня 2022 року. Запит батьків зумовив організацію у 2023/2024 навчальному році комплексних занять у малих групах, де з дітьми працюють не тільки практичний психолог, логопед, дефектолог, а й учителі початкової школи, англійської мови. Крім того, розпочала роботу Освітня лабораторія психологічної підтримки учасників освітнього процесу.

Дії адміністрації «Школи гуманітарної праці» щодо реабілітації дітей ґрунтуються на результатах анкетувань батьків і дітей, частково поданих у статті.

Відповідно до тематики наукової розвідки розкрито особливості реакції дітей на труднощі та стресові ситуації порівняно з реакціями дорослих, визначено важливість психологічної роботи не лише з дитиною, а й із її батьками. Надано перелік методик, використовуваних психологами в індивідуальній роботі з родинами й педагогами; розклад індивідуальних консультацій у Центрі для учнів 1-го, 2-го, 4-го, 5-го та 6-го класів.

Оскільки описана система психологічної та педагогічної реабілітації показує позитивну динаміку, об'єктивно спостерігаються обнадійливі зміни, основний висновок полягає в необхідності комплексного підходу до реабілітації дітей у прифронтових громадах.

Ключові слова: психологічна реабілітація дітей; педагогічна реабілітація дітей; психологічна компетентність батьків; прифронтові громади; безпечне освітнє середовище.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими й практичними завданнями. Через збройну агресію росії українські діти сьогодні не почувуються в безпеці. Особливо діти, які, на жаль, залишаються поблизу лінії фронту, в окупації чи на звільнених територіях. Усі маленькі українці нині потребують допомоги й уваги.

Нині в місті Херсоні через різні обставини залишається досить значна частка дитячого населення. Це діти, які пережили окупацію разом зі своїми батьками, перебуваючи в гнітній атмосфері жаху та невизначеності; або ті, що встигли вибратися з лівого берега під час повені, спричиненої підривом Каховської ГЕС; або такі, яких удалося повернути з депортації. Головне, це діти, які постійно, щодня й щоночі, переживають складні травматичні події, ризикують потрапити під обстріли, вчать розрізняти «прильоти» та «вильоти», бачать руйнування й чують про загиблих і поранених, разом зі своїми рідними переживають усі небезпеки прифронтового міста.

Нині перед нами постають несподівані життєві і професійні виклики. Нам доводиться жити і працювати в надзвичайно складних умовах, до яких ми всі не були готові ні фізично, ні психологічно. І освітяни, і учні, і батьки стали потребувати більше психологічної підтримки у розвитку стійкості та адаптивності, щоб вистояти і зберегти своє емоційне і психічне здоров'я, вберегти себе і близьких, продуктивно працювати та навчатися.

Забезпечення якості освіти зараз ґрунтується не стільки на інноваційності чи інтерактивності завдань, запропонованих учителем, а передовсім на створенні оптимального в цих умовах, безпечного середовища для спілкування між учнями та педагогами, батьками, громадськістю.

Аналіз основних досліджень і публікацій із проблеми, що розглядається в статті, та значення аспектів загальної проблеми, яким присвячується стаття. Комплексного дослідження психологічної та педагогічної реабілітації дітей у прифронтових громадах на сьогодні немає, проте є праці про психологічну підтримку дітей, з'являються різноманітні соціальні, зокрема міжнародні, проекти, дотичні проблеми обговорюють на наукових конференціях.

Питання діяльності психологічної служби в закладах освіти вивчають Ш. Баратов, А. Обухівська, В. Острова, В. Панок, В. Чудакова, Л. Чупров, Ш. Шаріпов та ін. Аналізуючи організацію діяльності психологічної служби в ЗЗСО в умовах воєнного стану, О. Флярковська, С. Заєць і В. Мельничук (Флярковська, Заєць, Мельничук, 2023) доходять висновку, що цей аспект потребує вдосконалення й використання найкращих світових практик. Психологічній допомозі дітям війни присвячено монографію В. Зливкова, С. Лукомської, Н. Євдокимової та С. Ліпінської (Зливков, Лукомська, Євдокимова, Ліпінська, 2023), де докладно розписано психологічні реакції дітей під час війни й види психосоціальної допомоги їм.

Лише деякі наукові праці присвячено проблемам безпеки освітнього середовища під час війни. Наприклад, В. Духневич описує технологію формування фізично й психологічно безпечного середовища (Духневич, 2022), наголошуючи, що досягнення результату не повинно означати припинення піклування про безпеку, будь-які заходи потребують удосконалення й коригування; І. Шульга вивчає інклюзивний і здоров'язбережувальний аспекти такого середовища (Шульга, 2023), зазначаючи, що принципи безпеки, інклюзивності та збереження здоров'я є базовими в контексті національної безпеки країни. С. Трубачева, О. Мушка й П. Замаскіна (Трубачева,

Мушка, Замаскіна, 2023) вказують, що безпековість освітнього середовища досягається, зокрема, завдяки використанню можливостей цифровізації, вочевидь, маючи на увазі безпеку фізичну.

Психологічний і педагогічний аспекти проблеми реабілітації дітей у прифронтових громадах розкрито нерівномірно. Для системності наукового пошуку бракує методичних праць або розвідок, опису успішного досвіду роботи прифронтових закладів загальної середньої освіти.

Мета нашої статті – описати систему психологічної та педагогічної реабілітації дітей у прифронтовій громаді на прикладі роботи комунального закладу «Навчально-виховний комплекс «Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради.

Відповідно до мети поставлено й вирішено такі **завдання**: з'ясувати психологічні проблеми дітей, із якими стикаються працівники створеного Центру психологічної допомоги дітям; показати роль батьків у подоланні наслідків травмування дитини війною, а також в організації роботи Центру; описати комплекс реабілітаційних заходів для дітей; окреслити напрям діяльності створеної Освітньої лабораторії психологічної підтримки учасників освітнього процесу.

Основними методами дослідження обрано такі: описовий, метод опитування, групування, узагальнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. На базі КЗ «НВК «Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради в корпусі початкової школи створено **Центр психологічної допомоги дітям**. Тут облаштовано затишне й безпечне укриття, яке відповідає всім нормам та максимально комфортне для перебування дітей, педагогів і батьків. Під час організації укриття ми, зокрема, керувалися рекомендаціями, оприлюдненими Міністерством освіти і науки України (Безпека під час навчання: рекомендації щодо організації укриття, 2022). Важливим чинником створення Центру стало те, що в місті залишилися педагоги й спеціалісти початкової школи, які здатні організувати та проводити різноманітні заняття для дітей.

На час написання статті, а саме – у грудні 2023 року, місто Херсон обстрілюється вже рік. Нині тут проживає більш як 70 тисяч мешканців, із них понад 8 тисяч дітей. Не потрібно спеціальних досліджень, щоб розуміти: усі мешканці – і діти, і дорослі – переживають різноманітні наслідки перебування в зоні бойових дій.

Діти прифронтових громад отримують травматичний досвід насамперед через безпосередній вплив подій та обставин (постійні тривоги, обстріли, руйнування), зміну звичного середовища, способу життя, оточення, ускладнену шкільну ситуацію (довготривале дистанційне навчання, неспішність через освітні втрати під час окупації, часту відсутність інтернет-зв'язку, світла тощо).

Характерними симптомами травматизації в дітей є перепади настрою – «емоційні гойдалки», підвищення тривожності, порушення сну, харчової поведінки, зниження мотивації та здатності до навчання, погіршення концентрації уваги, пам'яті, агресія, плаксивість. Безумовно, прояв симптомів залежить від багатьох обставин: віку й стану здоров'я дитини, тривалості та інтенсивності травматизації, пережитих утрат, а головне, від того, хто з дорослих і в якому стані перебуває поруч.

Те, як діти реагують на труднощі, співвідносно з їхнім віком і рівнем розвитку. Але насамперед із тим, як взаємодіють із ними та між собою їхні батьки, педагоги й інші дорослі.

Наприклад, маленькі діти не здатні повністю зрозуміти, що відбувається навколо, і особливо потребують підтримки дорослих. Зазвичай вони справляються краще, коли поруч перебувають сильні, спокійні дорослі. У дітей та підлітків виявляються такі ж реакції дистресу (відсутність будь-якої реакції, агресія, уникання, заперечення та ін.), що й у дорослих, вони віддзеркалюють норму реагування на події навколо.

Дорослі можуть упоратися з ситуацією самостійно, натомість діти потребують підтримки та перебування поряд із дорослими, які допоможуть їм подолати кризу й адаптуватися до нових умов. Дитина може розвиватися відповідно до свого віку в стабільних безпечних умовах. Під час війни цей процес порушується, і для його відновлення необхідно подбати про безпеку та емоційну стабільність, перш за все на сімейному рівні. У ситуаціях небезпеки й стресу дорослі є для дітей опорою, а їхній емоційний стан – орієнтиром та індикатором безпеки, адже справжнє

відчуття безпеки дитині дають лише близькі довірливі стосунки з «її» дорослим, який відповідає за існування дитини. Але часто ми стикаємося із ситуацією, коли самі дорослі переживають дезадаптацію (повну або часткову втрату здатності пристосуватися до середовища) та стрес і не можуть бути ресурсом для дітей, допомагати їм упоратися з пережитим. Якщо дитина не має належної підтримки в сім'ї, не почувається безпечно – тоді в її поведінці й стані можуть виникати певні порушення. Це помітно також у шкільному житті такої дитини.

Вивчавши досвід роботи подібних центрів у місті Миколаєві, який також зазнавав обстрілів, ми були здивовані відсутністю звернень за психологічною допомогою. Але, як виявилось, так само і батьки наших учнів не звертають уваги або не надають належної оцінки змінам у поведінці дітей, чи вважають, що ці зміни не потребують корекції.

Центр психологічної допомоги дітям створено для проведення насамперед психологічної реабілітації, а це – «система заходів, спрямованих на відновлення, корекцію психологічних функцій, процесів, якостей, властивостей особи, створення сприятливих умов для розвитку та утвердження особистості» (Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» № 2961-IV, 2005).

В індивідуальній роботі з родинами й педагогами психологи нашого Центру використовують такі методики:

1. Тест «Рівень тривожності та схильності дитини до неврозу» (за О. Захаровим), призначений для дорослих (батьків, педагогів).
2. Методика «Шкала невротизації особистості батьків» (за О. Захаровим), призначена для дорослих (батьків).
3. Опитувальник «Критерії визначення тривожності у дитини» (за П. Бейкер і М. Алворд), призначений для дорослих (батьків, педагогів).
4. Опитувальник для виявлення тривожності у дитини (за Р. Лаврентьєвою та Т. Титаренко) призначений для дорослих (батьків, педагогів).
5. Тест тривожності Р. Темл, М. Доркі, В. Амен (для молодшого шкільного віку – 4–7 років).
6. Методика «Вимір рівня тривожності Тейлора» (адаптована Т. Немчиним), вік досліджуваних – з 12 років.
7. Тест «Визначення ступеня схильності до стресу» (адаптований М. Прилуцькою), вік досліджуваних – з 12–16 років.

Наше дослідження 85 родин щодо оцінювання батьками психологічного стану дитини виявило, що тільки 10% батьків вважають, що в ситуаціях, пов'язаних із наслідками перебування дітей у зоні бойових дій, у прифронтовому місті необхідна психологічна допомога, і тільки 15% батьків помітили проблеми в психологічному стані своїх дітей.

Також в анкетах 10% батьків указали, що звертались за допомогою до психолога, діти були залучені до групових занять за типом гурткової роботи, але батьки не отримали бажаного результату, що призвело до розчарувань і недовіри. Тому для нашого Центру актуальним поставало питання щодо створення середовища психологічної реабілітації, яке б відповідало потребам мешканців прифронтового міста.

Загалом, аналізуючи відповіді батьків і педагогів, результати опитування учнів, ми дійшли висновку, що всі діти так чи інакше потребують психологічної реабілітації, а батьки й педагоги – підвищення рівня психологічної компетентності, отримання спеціальних знань і вмій щодо особливостей надання психологічної та емоційної підтримки дитині.

Щоб ефективно надати допомогу дитині, насамперед необхідно працювати з її батьками. Чим молодша дитина, тим більше часу й зусиль цьому варто приділяти.

Діти, які пережили травматичні події, але при цьому мали емоційно стабільних батьків, можуть не мати наслідків пережитого. І навпаки. Тому першим кроком для батьків є психологічна освіта й стабілізація дитини опосередковано, через власний стан.

Батьківський потенціал можна використати для подолання наслідків травмування дитини війною та підтримки, якщо батьки дотримуються демократичного стилю виховання. Особливістю цього стилю взаємин є тверде, послідовне й водночас гнучке виховання. Батьки завжди

пояснюють мотиви своїх вимог, заохочують їх обговорення з дитиною. Влада використовується лише в міру необхідності; у дитині цінується як слухняність, так і незалежність. За такого стилю виховання батьки встановлюють правила й твердо втілюють їх у життя; вони прислухаються до думки дитини, хоч і не діють винятково відповідно до її бажань. Цей стиль найбільшою мірою сприяє розвитку в дитини самостійності, активності, ініціативи й соціальної відповідальності. Сповідування агресивного або авторитарного стилю батьківства може стати додатковим травмувальним чинником.

До роботи в Центрі залучені спеціалісти «Школи гуманітарної праці»: практичні психологи Г. Гурунок, В. Головатюк, дефектологи І. Рилєєва, А. Нікіфорова, учитель-логопед І. Глуценко.

За бажанням батьків ще минулого навчального року для дітей були організовані півгодинні заняття з практичним психологом з елементами арттерапії двічі на тиждень. Але наші спостереження й відгуки батьків свідчать про недостатню ефективність такої організації: лише 8% батьків указали, що достатньо двох занять на тиждень, 29% відзначили необхідність додаткових занять із логопедом, 46% воліли би поглибити знання дітей з іноземної мови, 71% визнав, що дітям важливо та цікаво опинитися, хоч не надовго, у звичних, безпечних і прогнозованих умовах шкільного соціуму, поряд з учителем, у колі друзів.

З початку 2023/2024 навчального року організовано *комплексні заняття* в малих групах, де з дітьми працюють учителі початкової школи, англійської мови, практичний психолог, логопед, дефектолог.

Відгуки учнів свідчать про значне зацікавлення уроками іноземної мови: в анкетах діти наголошують, що вивчення англійської мови їм подобається, відкриває для них майбутнє; крім того, вони описують свої мрії, а це вже саме по собі є виходом зі стресового стану (планування, мрії, бажання). Робота з логопедом, дефектологом забезпечує освоєння дихальних технік, емоційну саморегуляцію. Тобто завдяки проведенню занять підвищується ресурсність психологічного стану дітей.

У таблиці 1 наведемо розклад занять нашого Центру.

Таблиця 1.

**Розклад індивідуальних консультацій у Центрі психологічної допомоги дітям
(на базі КЗ «НВК «Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради)**

1 клас, I зміна					
Час	Понеділок	Вівторок	Середа	Четвер	П'ятниця
9:00–9:30	Читання	Читання	Читання	Математика	ZOOM
9:40–10:10	Письмо	Математика	Письмо	Читання	
10:20–10:50	Математика	Англ.мова	Математика	Англ.мова	
11:00–12:50	Логопед	Письмо	Логопед	Письмо	
1 клас, II зміна					
Час	Понеділок	Вівторок	Середа	Четвер	П'ятниця
10:00–11.00	Логопед	Англ.мова	Логопед	Англ.мова	ZOOM
11:00–11:30	Читання	Читання	Читання	Математика	
11:40–12:10	Письмо	Математика	Письмо	Читання	
12:20–12:50	Математика	Англ.мова	Математика	Англ.мова	
2 клас					
Час	Понеділок	Вівторок	Середа	Четвер	П'ятниця
9:00–9:30	Українське чит.	Англійська мова	Українське чит.	Англ.мова	ZOOM
9:40–10:10	Українська мова	Математика	Математика	Художня праця	
10:20–10:50	Англійська мова	Українська мова	Українська мова	Математика	
11:00–12:50	Музика	Українське чит.	Англ.мова	Українська мова	

4 клас					
Час	Понеділок	Вівторок	Середа	Четвер	П'ятниця
9:00–9:30	Математика	ZOOM	Математика	ZOOM	Математика
9:40–10:10	Художня праця		Українська мова		Художня праця
10:20–10:50	Українська мова		Англ. мова		Математика
11:00–12:50	Англійська мова		Українське чит.		Англ. мова
13:00–	Українське чит.		Українська мова		Музика
					Психолог
5 клас					
Час	Понеділок	Вівторок	Середа	Четвер	П'ятниця
9:00–9:30	Українська мова	ZOOM	Англійська мова	ZOOM	Математика
9:40–10:10	Українська мова		Математика		Математика
10:20–10:50	Художня праця		Українська літ.		Англійська мова
11:00–12:50	Художня праця		Українська літ.		Музика
13:00–	Англійська мова		Математика		Психолог
6 клас					
Час	Понеділок	Вівторок	Середа	Четвер	П'ятниця
9:00–9:30	Англійська мова	ZOOM	Українська літ.	ZOOM	Англійська мова
9:40–10:10	Музика		Українська літ.		Художня праця
10:20–10:50	Українська мова		Математика		Математика
11:00–12:50	Українська мова		Математика		Математика
13:00–	Художня праця		Англійська мова		Українська мова
					Українська мова

Результативність роботи за такою системою стала відчуватися вже після двох місяців регулярних занять: діти зацікавлені, активні, проявляють позитивні емоції, почастишали дитячі посмішки, у приміщенні лунає веселий сміх. Більшість батьків відзначають зміну власної поведінки та ставлення до дітей під впливом рекомендацій спеціалістів Центру.

З метою забезпечення ресурсної підтримки педагогів закладу освіти, міста Херсона й Херсонської області на базі НВК «Школа гуманітарної праці» на початку навчального року створено **Освітню лабораторію психологічної підтримки учасників освітнього процесу**.

За запитами педагогів, практичних психологів області та міста було проведено вебінари з актуальних тем:

- «Особливості організації роботи психологічної служби закладів освіти»;
- «Психологічні основи збереження здоров'я учасників освітнього процесу»;
- «Психологічна підтримка учасників освітнього процесу»;
- «Основні шляхи та напрями психологічної реабілітації учасників освітнього процесу»;
- «Ознаки й прояви емоційних порушень у дітей різного віку, психоемоційна підтримка дітей і батьків»;
- «Можливості опанування складної життєвої ситуації та ресурси індивідуального контролю».

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок в обраному напрямі. Побудована система психологічної та педагогічної реабілітації протягом трьох місяців показує позитивну динаміку, об'єктивно спостерігаються обнадійливі зміни. Варто зазначити, що окремо кожен зі спеціалістів – педагог, чи практичний психолог, чи логопед можуть досягнути результату, але саме комплексна робота невеликого Центру значно ефективніша. У перспективних планах – створення програм для підвищення психологічної компетентності батьків, психологічні сторін-

ки й терапевтичні казки для дітей в етері шкільного інтернет-радіо «1000 друзів». Це дасть можливість поступово створити підтримувальне безпечне середовище для дітей і батьків в умовах прифронтової громади та сприятиме формуванню в дітей захисних ресурсів, спираючись на які, вони зможуть справлятися з важкими ситуаціями.

Використані джерела

- Міністерство освіти і науки України. (28 липня, 2022). *Безпека під час навчання: рекомендації щодо організації укриття*. <https://mon.gov.ua/ua/news/bezpeka-pid-chas-navchannya-rekomendaciyi-shodo-organizaciyi-ukrittya>
- Духневич, В. (2022). Створення безпечного освітнього середовища: «Шість кроків до безпеки». *Проблеми політичної психології*, 12(26), 266–278. <https://doi.org/10.33120/popp-Vol26-Year2022-105>
- Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» № 2961-IV (2005, 06 жовтня). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#top>
- Зликов, В., Лукомська, С., Євдокимова, Н., Ліпінська, С. (2023). *Діти і війна*: монографія. Київ.-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.
- Трубачева, С., Мушка, О., Замаскіна, П. (2023). Особливості проектування освітнього середовища в умовах цифровізації суспільства під час воєнного стану в Україні. *Український педагогічний журнал*, 4, 46–52. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-46-52>
- Флярковська, О., Заєць, С., Мельничук, В. (2023). Організація діяльності психологічної служби у закладах загальної середньої освіти: міжнародний досвід та вітчизняні реалії в умовах воєнного стану. *Проблеми освіти*, 2(99), 199–213.
- Шульга, І. (2023). Безпечне освітнє середовище в умовах воєнного часу: інклюзивний і здоров'язберігаючий аспекти. У А. А. Криськов, Н. В. Габрусєва (Упоряд.) *Воєнні конфлікти та техногенні катастрофи: історичні та психологічні наслідки* (с. 41–43). Тернопільський національний технічний університет імені І. Пулюя, ФОП Паляниця В. А. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/29903>

References

- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (28 lypnia, 2022). *Bezpeka pid chas navchannia: rekomendatsii shchodo orhanizatsii ukryttia*. <https://mon.gov.ua/ua/news/bezpeka-pid-chas-navchannya-rekomendaciyi-shodo-organizaciyi-ukrittya> (in Ukrainian).
- Dukhnevych, V. (2022). Stvorennia bezpechnoho osvitnoho seredovyshcha: «Shist krokiv do bezpeky». *Problemy politychnoi psykholohii*, 12(26), 266–278. <https://doi.org/10.33120/popp-Vol26-Year2022-105> (in Ukrainian).
- Zakon Ukrainy «Pro rehabilitatsiiu osib z invalidnistiu v Ukraini» № 2961-IV (2005, 06 zhovtnia). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#top> (in Ukrainian).
- Zlyvko, V., Lukomska, S., Yevdokymova, N., Lipinska, S. (2023). *Dity i viina*: monohrafiia. Kyiv.-Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M. (in Ukrainian).
- Trubacheva, S., Mushka, O., Zamaskina, P. (2023). Osoblyvosti proiektuvannia osvitnoho seredovyshcha v umovakh tsyfrovizatsii suspilstva pid chas voiennoho stanu v Ukraini. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 4, 46–52. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-46-52> (in Ukrainian).
- Fliarkovska, O., Zaiets, S., Melnychuk, V. (2023). Orhanizatsiia diialnosti psykholohichnoi sluzhby u zakladakh zahalnoi serednoi osvity: mizhnarodnyi dosvid ta vitchyzniani realii v umovakh voiennoho stanu. *Problemy osvity*, 2(99), 199–213. (in Ukrainian).
- Shulha, I. (2023). Bezpechne osvitnie seredovyshche v umovakh voiennoho chasu: inkluzyvnyi i zdoroviazberihaiuchy aspekty. U A. A. Kryskov, N. V. Habrusieva (Uporiad.) *Voieni konfliktky ta tekhnohenni katastrofy: istorichni ta psykholohichni naslidky* (s. 41–43). Ternopilskyi natsionalnyi tekhnichnyi universytet imeni I. Puliua, FOP Palianytsia V. A. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/29903> (in Ukrainian).

Artem Kyianovskyi, *The Candidate of Pedagogical Sciences, the Headmaster of the Communal Institution “Educational complex “School of Liberal Arts” 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.*

Halyna Hurenok, *practical psychologist, a specialist of the highest category, the head of the educational laboratory of psychological support of the participants in the educational process of the Communal Institution “Educational complex “School of Liberal Arts” of the Kherson Regional Council, Kherson, Ukraine.*

Research interests: *practical psychology, methods of teaching biology, chemistry.*

THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL REHABILITATION OF CHILDREN IN FRONT-LINE COMMUNITIES

(according to the work experience of the Communal Institution “Educational Complex “School of Liberal Arts” of the Kherson Regional Council)

Abstract. The article describes the system of psychological and pedagogical rehabilitation of children in the front-line community on the example of the work of the Communal Institution “Educational Complex “School of Liberal Arts” of the Kherson Regional Council (Kherson). In the building of the elementary school, a safe shelter has been arranged, which meets all the standards and is as comfortable as possible for children, teachers and parents, and along with this the Centre for Psychological Assistance for Children has been established. The relevance of such a Centre is indisputable, since the city, which is home to more than 8,000 children, has been shelled every day since December 2022. The parents’ request led to the organization in the 2023/2024 academic year of complex classes in small groups, where not only a practical psychologist, speech therapist, speech pathologist, but also elementary school and English language teachers work with children. In addition, the Educational Laboratory of psychological support for participants in the educational process has started to work.

The actions of the “School of Liberal Arts” administration regarding the rehabilitation of children are based on the results of questionnaires of parents and children, partially presented in the article.

In accordance with the subject of scientific research, the peculiarities of children’s reactions to difficulties and stressful situations compared to the reactions of adults were revealed, and the importance of psychological work not only with children, but also with their parents was determined. A list of methods used by psychologists in individual work with families and teachers as well as the schedule of individual consultations at the Centre for students of the 1st, 2nd, 4th, 5th and 6th grades are provided.

Since the described system of psychological and pedagogical rehabilitation shows positive dynamics and encouraging changes are objectively observed, the main conclusion is the need for a comprehensive approach to the rehabilitation of children in frontline communities.

Keywords: *psychological rehabilitation of children; pedagogical rehabilitation of children; psychological competence of parents; frontline communities; safe educational environment.*



Періодичність видання 4 рази на рік.

КОНТАКТИ РЕДАКЦІЇ:

04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-д,
Інститут педагогіки НАПН України, кабінет 213



Тел./Факс: +38 (044) 481 37 57



e-mail: upj_ip@ukr.net

Сайт: <https://uej.undip.org.ua/>

Літературне редагування: Видайчук Т. Л., Ільчук І. Ю.

Коректура: Ільчук І. Ю.

Обкладинка, дизайн: Лук'яненко Л. В., Штефан Ю. В.

Верстання: Штефан Ю. В.

Підписано до друку 20.03.2024 р. Формат 70x100 1/16

Папір офс. 80 г/м². Друк цифровий.

Умов. друк. арк. 14,3. Наклад 300 прим.

Віддруковано у ФОП Курбанова Ю.В.

09100, м. Біла Церква, вул. Некрасова, 95, кв. 307

+38 (098) 998 10 01, +38 (093) 998 10 01

rvd.avtoritet@gmail.com

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:

Серія ДК № 5987 від 31.01.2018 р.