

# УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 3

2017



# UKRAINIAN EDUCATIONAL JOURNAL

Інститут педагогіки НАПН України



- До ювілею Національної академії педагогічних наук України
- Світові тенденції – вітчизняні перспективи в освіті
- Актуальні теорії – ефективна практика
- Методика, досвід, результати
- Рецензії, огляди, анонси

Інститут педагогіки НАПН України

ISSN 2411-1317

УКРАЇНСЬКИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ  
ЖУРНАЛ

№ 3

2017



UKRAINIAN  
EDUCATIONAL  
JOURNAL

*Фахове періодичне видання  
Інституту педагогіки  
НАПН України*



Київ – 2017



## З М І С Т

### **ДО ЮВІЛЕЮ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**

**Кремень В. Г.**

СУЧАСНЕ МИСЛЕННЯ Й ОСВІТА:  
МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КОНЦЕПТ ..... 5

**Луговий В. І., Топузов О. М., Регейло І. Ю., Мушка О. В.,  
Куліш Т. І., Вашуленко О. П.**

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК:  
25 РОКІВ СЛУЖІННЯ УКРАЇНСЬКОМУ  
СУСПІЛЬСТВУ ..... 15

### **ДО ЮВІЛЕЮ ВИДАТНОГО УКРАЇНСЬКОГО ВЧЕНОГО**

**Луговий В. І., Топузов О. М., Дічек Н. П.**

ВАСИЛЬ ГРИГОРОВИЧ КРЕМЕНЬ: У ПОШУКАХ  
ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ СМИСЛІВ  
І ЦІННІСНИХ ПРІОРИТЕТІВ ОСВІТИ ..... 34

### **СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ – ВІТЧИЗНЯНІ ПЕРСПЕКТИВИ В ОСВІТІ**

**Локшина О. І.**

РЕФОРМИ З ПОДОВЖЕННЯ ТРИВАЛОСТІ  
ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС:  
З ДОСВІДУ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ..... 43

**Джурило А. П.**

РОЛЬ І ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ  
У СУЧАСНОМУ СВІТІ (присвячується Року німецької  
мови в Україні) ..... 54

**Грицай Н. Б.**

МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
БІОЛОГІЇ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ  
ПРОСТОРІ ..... 62

**Журба К. О.**

ДОСВІД ВИХОВАННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ  
ЦІННОСТЕЙ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ  
ШКОЛИ В США ..... 70



**Турчик І. Х.**  
ВПЛИВ ЗАНЯТЬ СПОРТОМ ДІТЕЙ НА ЇХНІ РОДИНИ  
У США ..... 80

## **АКТУАЛЬНІ ТЕОРІЇ – ЕФЕКТИВНА ПРАКТИКА**

**Caragea V. M., Miulescu M. L., Balica M., Voinea L.**  
EDUCATIONAL NEUROSCIENCE: THE RISE  
OF A NEW RESEARCH FIELD IN EDUCATIONAL  
SCIENCES ..... 89

**Онищук Л. А.**  
ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ОСНОВНА  
ДЕТЕРМІНАНТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ..... 102

## **МЕТОДИКА, ДОСВІД, РЕЗУЛЬТАТИ**

**Polonska T. K.**  
GAMES AS A TECHNIQUE FOR COMPETENCE-  
ORIENTED FOREIGN LANGUAGES TEACHING TO  
PRIMARY SCHOOL PUPILS ..... 109

**Удовиченко І. В.**  
РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ  
В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УЧНІВ ГЕОГРАФІЇ  
В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ..... 116

**Опалюк Т. Л.**  
ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРИ СОЦІАЛЬНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ЯК ДИДАКТИЧНОГО ФЕНОМЕНА ..... 124

**Нуржінська А. В.**  
ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTI  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ  
ЗВ'ЯЗКІВ З ГРОМАДСЬКІСТЮ У ПІДГОТОВЦІ  
МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ PR-ДІЯЛЬНОСТІ ..... 131

## **РЕЦЕНЗІЇ, ОГЛЯДИ, АНОНСИ**

**Гупан Н. М.**  
КНИГА, ЯКА БУДЕ ЦІКАВА ТА КОРИСНА  
НАУКОВЦЮ (рецензія на монографію Є. М. Хрикова  
«Методологія педагогічного дослідження») ..... 139

ISSN 2411-1317

## **УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ ЗАСНОВНИК - ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАН УКРАЇНИ**

*Науковий журнал*  
№ 3, 2017

Свідоцтво про державну реєстрацію  
Серія КВ № 20737-10537Р від 30.04.14  
**Передплатний індекс 86291**  
Видається з січня 2015 року

### *Наукова рада*

**КРЕМЕНЬ В. Г.**, дійсний член НАН України,  
д. філос. н., проф., голова наукової ради журналу  
**ГРИНЕВИЧ Л. М.**, к. пед. н., Міністр освіти і  
науки України  
**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.  
**ПАЛЬЧЕВСЬКИЙ Б. В.**, дійсний член  
Бел. АО, д. пед. н., проф.  
**САВЧЕНКО О. Я.**, 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.**, член-кореспондент НАПН  
України, д. пед. н., проф., головний редактор  
**ГОЛОВКО М. В.**, к. пед. н., доц., с. н. с.,  
заступник головного редактора  
**ЗАСЄКІНА Т. М.**, к. пед. н., с. н. с.,  
заступник головного редактора  
**АКІРІ І. К.**, д. фіз.-мат. н., конференціар  
(доцент) (Республіка Молдова)  
**БІБІК Н. М.**, дійсний член НАПН України,  
д. пед. н., проф.  
**БУРДА М. І.**, дійсний член НАПН України,  
д. пед. н., проф.  
**ВАСЬКІВСЬКА Г. О.**, д. пед. н., с. н. с.  
**ВАШУЛЕНКО М. С.**, дійсний член НАПН  
України, д. пед. н., проф.

**ВЕЛИЧКО Л. П.**, д. пед. н., проф.  
**ГОЛУБ Н. Б.**, д. пед. н., проф.  
**ГОРАШ К. В.**, к. пед. н., с. н. с.,  
відповідальний редактор  
**ДІЧЕК Н. П.**, д. пед. н., проф.  
**ДОБРОСКОК І. І.**, член-кореспондент  
НАПН України, д. пед. н., проф.  
**ЖУК Ю. О.**, к. пед. н., доц.  
**ІМАШЕВ Г. І.**, д. пед. н., проф. (Республіка  
Казахстан)  
**ІЛЬЧЕНКО В. Р.**, дійсний член НАПН  
України, д. пед. н., проф.  
**КАЛІНІНА Л. М.**, д. пед. н., проф.  
**КИЗЕНКО В. І.**, к. пед. н., с. н. с.  
**КРИЛОВЕЦЬ М. Г.**, д. пед. н.  
**КРИШМАРЕЛ В. Ю.**, к. філос. н., с. н. с.,  
відповідальний секретар  
**КУРАЧ Л. І.**, к. пед. н., с. н. с.  
**ЛАПІНСЬКИЙ В. В.**, к. фіз.-мат. н., доц.  
**ЛЮЗА Л. М.**, відповідальний за технологічну  
підготовку до випуску  
**ЛЮКШИНА О. І.**, д. пед. н., проф.  
**МАЛЬОВАННИЙ Ю. І.**, член-кореспондент  
НАПН України, к. пед. н., с. н. с.  
**МЕЛЕШКО В. В.**, к. пед. н., с. н. с.  
**НАДТОКА О. Ф.**, к. пед. н., с. н. с.  
**ПІДДЯЧИЙ М. І.**, д. пед. н., проф.  
**ПОМЕТУН О. І.**, член-кореспондент НАПН  
України, д. пед. н., проф.  
**ПУЗІКОВ Д. О.**, к. пед. н., доц.  
**РЕДЬКО В. Г.**, д. пед. н., доц.  
**СИСОЄВА С. О.**, дійсний член НАПН  
України, д. пед. н., проф.  
**СМОЛІНЧУК Л. С.**, к. пед. н., с. н. с.  
**ТРАН ДУК ТУАН**, асоційований проф.  
(доцент) (В'єтнам)  
**ЦИМБАЛАРУ А. Д.**, д. пед. н., с. н. с.  
**ШЕВЛЯКОВА-БОРЗЕНКО І. Л.**, к. філол. н.,  
доц. (Республіка Білорусь)  
**ЯНОВИЦЬКА Н. І.**, к. пед. н., с. н. с.  
**ІЛЬЧУК І. Ю.**, перекладач

*Редактор* – ЯРОШ Д. Б.  
*Верстка, дизайн* – ЛУК'ЯНЕНКО Л. В.

*Журнал є науковим фаховим виданням  
у галузі педагогіки. Наказ МОН України  
№ 1021 від 07.10.2015 року.*

**Затверджено вченою радою  
Інституту педагогіки НАПН України  
Протокол № 7 від 28 серпня 2017 року  
Адреса редакції:  
Україна, 04053, м. Київ,  
вул. Січових Стрільців, 52-д, кабінет 213  
Контактний телефон (044) 481-37-72  
Електронна пошта  
[nauk\\_org\\_undip@ukr.net](mailto:nauk_org_undip@ukr.net)**

**Ковальова С. В.**

СУЧАСНІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСОБИ  
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
ВЧИТЕЛІВ (рецензія на науково-методичний посібник  
І. В. Дубровіної «Методика організації музичного  
мистецтва в системі післядипломної освіти») ..... 141



## УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ UKRAINIAN EDUCATIONAL JOURNAL

*Редакція може не поділяти думку авторів.  
Автори несуть відповідальність  
за достовірність інформації у статтях,  
точність назв, прізвищ та цитат.*

*Офіційний сайт «Українського педагогічного журналу»  
<http://uej.undip.org.ua/index.php/euj>*

*Веб-сторінка часопису на сайті Інституту педагогіки  
НАПН України  
[http://www.undip.org.ua/news/ukrainian\\_educational\\_journal.php](http://www.undip.org.ua/news/ukrainian_educational_journal.php)*

*Сторінка видання на Facebook:  
<https://www.facebook.com/ukr.edu.journal>*



**Кремень Василь Григорович** –

доктор філософських наук, професор, академік Національної академії наук України, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, президент НАПН України, державний службовець першого рангу, Заслужений діяч науки і техніки України.

**Коло наукових інтересів:** наукова діяльність охоплює широкий діапазон проблем у галузі соціальної філософії, філософії освіти, педагогії, політології, центральними з яких є теоретико-методологічне обґрунтування розвитку освіти і науки України; визначення засадних принципів і напрямів розвитку філософії освіти; розробка концептуальних питань сучасної соціальної філософії; дослідження впливу глобалізаційних процесів у світі на розвиток людства, людини, системи освіти; визначення стратегічних напрямів розвитку України. Автор понад 800 наукових праць, серед яких одноосібні монографії («Україна: альтернативи поступу (критика історичного досвіду)», «Освіта і наука в Україні: інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати», «Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору» та ін.), підручники для вищої школи («Політологія: наука про політику», «Філософія: Мислителі. Ідеї. Концепції», «Філософія управління», «Філософія: Історія, суспільство, освіта» й ін.) та для загальноосвітньої школи «Філософія» та інші.  
e-mail: president@naps.gov.ua

УДК 159.955+37

## **СУЧАСНЕ МИСЛЕННЯ Й ОСВІТА: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КОНЦЕПТ**

У статті обґрунтовано концепт взаємообумовленого розвитку мислення й філософії як соціально значущих феноменів. Зазначено й доведено перетворювальну силу мислення, коли персоніфіковані ідеї стають загальним надбанням простору філософії і культури соціуму. У зв'язку з цим підкреслено значущість сучасного мислення, що ґрунтується на засадах новітніх інтегрованих наукових напрямів. Наголошено на перетворювальному потенціалі нелінійного мислення в умовах невизначеності, що диктуються станом наявного суспільного розвитку. Окреслено завдання освіти й педагогічної науки в умовах необхідності формування нового мислення, сучасного сьогодні.

**Ключові слова:** мислення, філософія, умови невизначеності, нелінійне мислення, суспільний розвиток.



**«Мислення становить велич людини...  
Уся гідність людини міститься в її мисленні».**

*Блез Паскаль*

Мислення – це феномен, завдяки якому людина пізнає, освоює й підкорює світ, одночасно змінюючись сама. «У людини, що мислить, і совість інша», – кредо класичної філософії. Мислення є запорукою творчої діяльності, що формує таланти, відкриття й досягнення яких визначають епоху. Мислення «вбудовує» індивіда в культуру й систему знань, які є його продуктом. У сучасному світі, перенасиченому інформацією, мислення позбавляє від непотрібного, наносного, мінливого, від хибних цінностей і стереотипів масової свідомості, відкриваючи тим самим простір для самореалізації людини.

**Мислення і філософія**

Філософія залишає за собою право шукати й знаходити відповіді на найбільш актуальні та важливі питання, що ставить життя. Це право зумовлене її здатністю надавати мисленню високий рівень категоріального узагальнення. В наш час, в епоху прагматизму й «чистого розрахунку», заміни мислення й міркування «технологізмом» і «конструктивізмом», часто можна почути слова про втрату філософії свого значення, про знецінення її теорій, про її заміщення конкретними науками. Аргументи такі: пізнання у сучасному світі занадто швидко розширює коло знань, зростає потреба все уточнювати, отримувати вигоду «тут» і «тепер». Насправді ж результатом застосування філософії як науки постає мислення.

Мислення відкриває можливості для розуміння й перетворення наявного простору соціуму й культури. Суть мислення полягає саме в цьому. Фактично все починається з мислення. *Герріх Гейне* стверджував, що у Франції, перед тим, як відрубали голову королю, відрубали голову Богу. Тобто Велика французька революція не виникла сама по собі, стихійно, а була підготовлена тривалою мисленневою роботою видатних філософів-просвітителів – *Вольтера*, *Ж. Ж. Руссо*, *Д. Дідро*, *П.А. Гольбаха*, *Ш.Л. де Монтеск'є* та інших. Вони, у свою чергу, спиралися на досвід критичного аналізу попередньої філософії та науки, який здійснили *М. де Монтель*, *Р. Декарт*, *Б. Паскаль*, які виплекали ідею свободи духу й слова для європейської людини. Знамените декартівське «*Cogito ergo sum*» – «Я мислю, отже, існую» – стало предтечею відповідного інтелектуального середовища, у якому могли виникнути ідеї необхідності знання, розуму, виховання. А в їх лоні – свободи, рівності, братства – цінностей, заради яких і потрібно жити, боротися й вмирати.

**Революція гідності і новий спосіб мислення**

Якщо брати новітню історію, то те саме можна сказати про Революцію гідності, яка відбулася в Україні в 2013–2014 рр. Насамперед вона стала результатом інтелектуальної напруженої діяльності, що зумовило виникнення нової системи мислення, позбавленого догматів минулого, мислення, яке вибрало цінності європейської цивілізації – свободу, демократію, можливість вільно вибирати перспективи життя відповідно до власних пріоритетів. Тепер кожен може й має відчувати можливості й необхідність нового мислення таким чином і настільки послідовно, аби перспектива розбудови української держави мислилася як власний розвиток й успіх і навпаки.

У процесі аналізу й оцінки Революції гідності доцільно згадати видатного німецького філософа ХХ ст. *О. Шпенглера*, який, міркуючи про внутрішню

форму історії, відмінної від простого протікання часу, вважав, що «всередині» її є «щось», яке «керує» виникненням і протіканням у ній подій, діяльності особистостей тощо. «... Не *Наполеон* оформив ці ідеї (ідеї Французької революції. – *В. К.*), а вони його, – говорить *О. Шпенглер*, – і, зійшовши на трон, він повинен був і надалі здійснювати їх у боротьбі з єдиною державою, яка бажала *того ж*, – з Англією. Його імперія – творіння французької крові, але англійського стилю. У Лондоні зусиллями *Локка*, *Шефтсбері*, *Кларка*, насамперед *Бентама* було розроблено теорію «європейської цивілізації» – західного еллінізму – і перенесено в Париж *Бейлем*, *Вольтером* і *Руссо*. В ім'я цієї Англії парламентаризму, ділової моралі й журналістики люди воювали при *Вальмі*, *Маренго*, *Іені*... [8, с. 222]. Отже, спосіб мислення, який був виразом більш передових і життєствердних ідей (у даному випадку англійської філософії і суспільної практики), став умовою перемоги, яка ствердила Велику Британію як наймогутнішу країну XIX ст. Її досягнення визначили ряд нових принципів європейської цивілізації.

Українська Революція гідності стала результатом виникнення нового мислення, оскільки відчула в його контексті смисл реального світу й цінність справжнього життя, поставивши грандіозне завдання – втілити цю смислову дійсність світу в людині. Тим самим увести в практику основне завдання людиноцентризму – зробити світ таким, у якому людина стверджує себе. Революція гідності реалізувала одвічне прагнення української людини до духовної енергії Заходу, його свободи, схильності до невтомних пошуків, здатності до відкриття, до глибини його досвіду. Саме європейський тип розвитку «надав нині всьому світу свої риси, і до того ж раціональне мислення одержало всезагальне поширення, ставши підтвердженням його переваги» [9, с. 38], – зазначає *К. Ясперс*. Отже, саме принципи європейської цивілізації породили необхідність відповідного способу мислення, форму його сприйняття світу, що означило подальший вибір Україною життя, орієнтованого на загальнолюдські цінності, як історичний вибір.

### Спосіб мислення як критерій визначення епохи

Людський дух, можна сказати, знаходить найбільш повну реалізацію у мисленні, що й визначає епоху й узагалі історію. Нагадаємо, що вже представники німецької класичної філософії вважали, що насамперед мислення, причому всього народу, відіграє визначальну роль в історії. Раціональне зерно тут полягає в тому, що епоха визначається мисленням, яке розвивається історично, тобто мисленням, яке досягає певного рівня історичного й соціокультурного розвитку. Отже, епоха створюється людиною завдяки творчій силі мислення. Іншими словами, повнота епохи визначається тим, що її «сутність переміщується *всередину* людини – у її спосіб мислення, яке досягло певного історичного рівня» [5, с. 230].

Так, критерієм, який визначає епоху й відокремлює її від інших епох, є сфера мислення та ідей людини. Важливість даного положення підкріплюється тим, що епоху визначають ті ідеї і той спосіб мислення, життєвість яких засвідчена часом і дієвістю впливу на соціальнокультурний, політичний, економічний процеси в суспільстві. Спосіб мислення епохи – це одночасно концепція внутрішньої «історичної логіки», на основі якої формується відповідна часу і його запитам культура мислення. У процесі її функціонування виробляються поняття, на основі яких даються відповіді на питання, поставлені навколишнім світом перед людиною. Вироблені поняття оформлюються в *парадигму*, яка надає можливість знайти потрібні відповіді на різні питання, утворюючи ідеї, образи, смисли, систему понять і уявлень. Місце поняття або ідеї в загальній смисловій парадигмі залежить від часу, епохи. Це і є результатом мислення, котре потрібно розглядати не лише як систему





чи інструмент, але і як спосіб управління речами, соціокультурними феноменами та історичними й політичними процесами.

Нині ми говоримо про інформаційну епоху, головним структурним елементом якої є суспільство, засноване на знаннях. В індустріальному суспільстві основним стратегічним ресурсом був капітал, а в інформаційному – знання. «На відміну від інших природних енергій, – зазначає *Дж. Нейсбіт*, – знання не підлягає закону збереження: його можна створити, його можна знищити, але головне – знання синергічне, тобто ціле, як правило, більше суми своїх частин» [4, с. 29-30], і далі, посилаючись на П. Дракера, продовжує: «...продуктивність знання вже стала ключовим моментом для продуктивності праці, конкурентоздатності й економічних досягнень. Знання вже стало базовою галуззю, тобто такою, що забезпечує економіку істотним і центральним ресурсом виробництва» [Там само]. Безумовно, не лише економіку, а й усі інші сфери суспільства, оскільки додаткову вартість створює передусім інноваційне знання.

Ситуація домінування знання наповнює сучасну епоху новим змістом, що вимагає нового способу мислення. Сутність сучасної епохи становлять революційні зміни в житті людини, які зумовлені нестримним потоком нових ідей, які постійно зростають. Потрібно зауважити, що в історії, як говорить *Е. Тоффлер*, відбувалися нескінченні «революції», які змінювали стару техніку на нову, змінювали уряди. Але при цьому саме суспільство залишалося практично незмінним, як і люди, що його складають. Однак справжні революції змінювали не лише техніку, а й соціальні інститути, повністю перетворювали рольові структури суспільства. Не всі нові ролі й нові права залишатимуться у майбутньому, коли нестримно відбуватимуться все нові економічні, технологічні й соціальні зміни. Паралельно з «трансформацією суспільних ролей та їх меж відбувається ще більш швидка трансформація інфраструктури наукових знань, база яких швидко розширюється у всіх сферах, на яку спираються соціальні зміни» [6, с. 21-22]. Ця обставина надзвичайно актуальна для українського життя, що все потужніше впливається у загальний цивілізаційний поступ світу.

### Мислення як умова розширення індивідуальних та соціальних потенцій

В умовах сучасних соціоекономічних і технологічних трансформацій повсюдно стверджуються індивідуальні здібності. Це актуалізує особистісний розвиток, формування потреб, що відповідали б часові, водночас породжуючи зміни в освіті, привносячи туди нове мислення. З'являється й нова форма колективності, яка виникає й формується завдяки сферам використання комп'ютерних мереж, що «дозволяють» розосередження людей, передусім професійне й комунікативне. Ідеться про факт зовнішнього «розширення» людини, що досягається завдяки використанню новітніх технологій, зокрема застосуванню інформаційно-комунікаційних пристроїв і гаджетів та інформаційних мереж. Безмежно розширивши світ людини, вони зняли просторово-часові межі, змінивши відносини людини з реальністю завдяки можливостям, що забезпечують.

Факт «розширення» людини вказує її найважливіший аспект нової форми колективності – децентралізацію людей. «Децентралізація створює нові центри, і їх стає все більше, а отже, і більше можливостей і варіантів вибору для окремих особистостей. Бізнес децентралізований, і можна знайти собі роботу там, де хочеш жити, у сільській місцевості або будь-де... Домашній комп'ютер дає можливість працювати усамітнено, якщо ви – один з тих небагатьох, хто вибирає таку можливість. Завдяки децентралізації політичної влади зміни можна проводити на місцях, і це, фактично, єдиний спосіб їх проводити. Децентралізація – могутній рушій (генератор) соціальних змін» [4, с. 189]. У таких нових, створених інформаційними мережами, політичних умовах рішення досягаються шляхом

творчого пошуку, який вимагає нового мислення, нової логіки, нового міркування, одночасно їх породжуючи.

Сучасний розвиток соціокультурного життя показує, що значну кількість функцій, які в минулому індивід віддавав колективу, він освоїв і виконує сам. У багатьох сферах людина перестала бути залежним членом колективу, є самостійною ланкою його функціонування. Результати діяльності колективу тепер залежать від індивіда, який творчо мислить. Те, що з'являється в результаті творчості, – непередбачуване, неочікуване – стає новою реальністю й відкриває перед людиною нову, іншу картину світу. Мислення та його результати – ідеї, концепції, проекти, моделі – можуть не лише вражати своєю оригінальністю, а й ставати реальним підґрунтям подальших соціокультурних та інших трансформацій, у тому числі й способу мислення епохи.

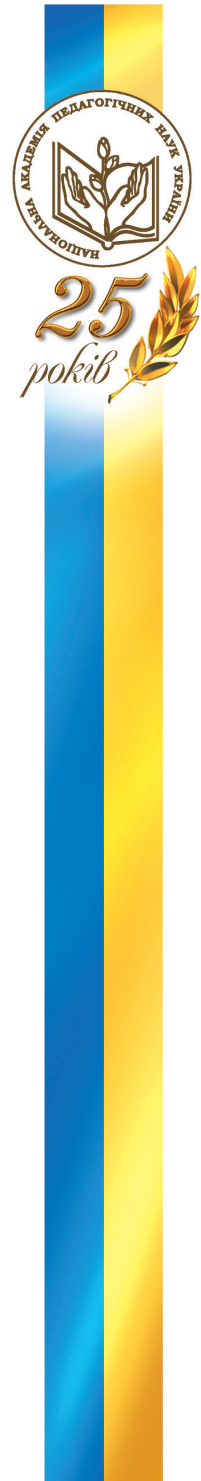
Утвердження й зміна мислення та перехід на новий рівень займає певний час, здійснюється поступово, оскільки раптово й одразу все соціально значиме не відбувається й не приходить. Необхідно враховувати, що всі основні «фактори майбутнього» вже містилися, як зародки, як атоми, у минулому, створеному людиною. Цей спосіб формування нового дійсного як для чинних (наявних) інститутів соціального життя, так і для моральних ідеалів, включаючи індивідуалізм, сумісний з гуманізмом, і свободу індивідів, що зростає. Така схематична послідовність може бути застосована й до процесу виникнення та формування способу мислення епохи. Зокрема, спосіб мислення сучасної епохи в явній або неявній формі містить у собі також ті поняття, категорії й логічні зв'язки, що й попередні. Можна зробити висновок, що в тих самих суспільстві, державі різні групи людей належать або до різних епох, або всі належать до однієї епохи, але «сповідають» різні способи мислення, яких було досягнуто в різні часові виміри й історичні епохи [5, с. 378]. У навчальному процесі або науковому пізнанні ми використовуємо знання всіх попередніх епох, але спосіб мислення має змінюватися відповідно до вимог епохи.

### Мисленнєві основи соціальноекономічних трансформацій

Завжди існує внутрішній і зовнішній зв'язок між способом мислення епохи і способом розвитку суспільства. Чим більше свобод забезпечує суспільство, тим більший прогрес у розвитку нового способу мислення. Інформаційне суспільство, засноване на перманентних удосконаленнях усіх його сторін, включає зміну мислення як досягнення на мислення як продуктивну діяльність. Це обумовлено перетворенням інформації і знання на головний ресурс епохи, що якісно змінює базові основи життя.

У ситуаціях практичного життя сучасний спосіб мислення стверджується шляхом стабільного, безперервного зростання наукових знань, що приводить до постійного оновлення й удосконалення технологій. Це передбачає перегляд філософсько-методологічних передумов, зокрема реконструювання духовного контексту, смислової парадигми, які в кожному епоху визначають людську діяльність і мислення. Революція в системі знань впливає не лише на економіку – підприємці не можуть просто впровадити новітні технології і рухатися далі. Сучасні зміни впливають на процес прийняття рішень, і тому важливо, на яких посилах засновані – правильних або неправильних. «Ми живемо в епоху, коли наші перевірені часом критерії визначення істинного й хибного самі виявляються під сумнівом», вказує *Е. Тоффлер* [6, с. 546]. А сумнів, як відомо, є основою пізнання істини. Боротьба навколо питання про істину є частиною процесу зміни нашого мислення в розумінні глибинних основ нашого життя.

Особливість сучасного мислення зумовлена спектром прояву поліфонії індивідуальних способів організації соціального життя та його стилів. Причому ідея про суспільство рівних можливостей проникла в інші сфери: релігію, мистецтво, музику, розваги, створивши культурну, етнічну, расову різноманітність, характерну для





країн, чільних у розвитку сучасної цивілізації. Така тенденція розповсюджується на всі області духовного життя людини, яке починає все більше домінувати. У цій різноманітності головним об'єднувальним елементом є бажання реалізувати енергію інтелектуального дослідження, тобто його духовну наснагу. Багатоваріантність, неповторність, охоплення всіх ступенів і градацій, неперервність переходів з одного стану в інший як «креативний крок» – такі перші, вихідні риси нашої нової епохи. Характерна для неї багатоплановість рішень, оновлення всіх сфер діяльності полягають у застосуванні нових інтелектуально-мисленнєвих підходів. Адже в інформаційному суспільстві для реалізації творчих задумів використовуватиметься знання, а не фізична могутність, і технології майбутнього розширюватимуть і збагачуватимуть наші інтелектуальні здібності, наповнюватимуть розумінням і спрямованістю на пізнання сутності світу.

### Специфіка синергетичного мислення

Важливе значення для розвитку мислення в сучасну інформаційну епоху має невизначеність, як характеристика розвитку складних систем, що породжує безліч можливостей. Невизначеність є імпульсом для утвердження мислення, яке можна назвати синергетичним, «нелінійним». Для суспільства й людини підхід з позиції методології складних систем і нелінійної динаміки зовсім не заперечує специфіку свідомості, мислення, духу і свободи волі людини. Цей підхід – один з аспектів опису поведінки людини, подій, феноменів соціокультурного життя з позиції загальних паттернів розвитку складного у світі взагалі. Це положення відповідає нинішній універсалізації нелінійного (ймовірнісного, поліваріантного) характеру освоєння природного й соціального життя, а також інтелектуального середовища існування людини, що пов'язано з актуалізацією категорій і смислів сучасної культури.

У контексті міждисциплінарної методології, яка найбільше підходить до розуміння сучасності, для пояснення збільшуваної складності всіх сфер соціального життя, ми приходимо до усвідомлення нелінійності розвитку навколишнього світу – природного й соціального. Це означає можливість здійснення навіть малоімовірних подій. Екстремальні події скоріше норма, ніж виняток у нашому складному світі. Нелінійність означає можливість розростання подій внаслідок випадковостей. Нелінійна система проходить через ситуації неусталеності й безпосередньо не залежить від початкових умов; малозначимі події, незначні відхилення, флуктуації можуть привести до потужних наслідків. «Синергетичні ефекти нелінійних взаємодій, – вважає відомий німецький учений *К. Майнцер*, – не можуть бути передбачені в їх віддалених наслідках. Окрім того, нелінійність означає масштабну інваріантність структур світу як у їх просторовому, так і в часовому аспекті» [1, с. 97].

З позицій нелінійного мислення суспільства, народи, люди є результатом різновекторної діяльності з більшим або меншим рівнем свободи. Окремі індивіди відображають культурний, політичний, економічний та інші параметри його порядку, вносячи своєю активністю зміни у наявний стан. Означені параметри сильно впливають на індивідів цього суспільства, змінюючи їх активність, посилюючи й послаблюючи їх установки та здібності. Цей тип зворотного зв'язку характерний для складних динамічних систем (суспільства, свідомості тощо). Якщо параметри умов функціонування суспільства досягають певних критичних величин завдяки внутрішнім і зовнішнім взаємодіям, то соціальні перемінні можуть зміщуватися в область нестабільності, з якої можуть виникати різноспрямовані альтернативні шляхи. Малі, але випадкові дії (наприклад, дуже небагатох впливових людей, наукові відкриття, нові технології) можуть стати вирішальними для одного з можливих різноспрямованих шляхів, за яким розвиватиметься суспільство або реалізовуватиметься людина.

Мислення дає можливість усвідомити, що динаміка самоорганізації високорозвинених систем зумовлює відмову від парадигми централізованого контролю. Однак самоорганізація може привести й до небажаних результатів. Так, потрясіння в політичному житті часто виходять з-під контролю, що призводить до негативних наслідків у житті суспільства. Тому необхідно дотримувати балансу між самоорганізацією і регуляцією. Глобальні кризи (фінансові, духовні, геополітичні, екологічні тощо) мають потребу в розробленні й застосуванні відповідних, також глобальних, стратегій і міжнародної кооперації. Управління має враховувати невизначеність, що існує в реальному світі, а не ігнорувати її. У гуманітарних науках, насамперед в освіті, маємо прагнути до побудови самоорганізованих систем з м'яким управлінням їхніми властивостями. Виявляючи з позицій такого мисленнєвого підходу глобальні тренди й визначаючи параметри порядку складної динаміки, ми маємо шанс впровадити наші плани реформи освіти в життя, що складає власне його сенс.

Синергетичний аспект сучасного мислення, таким чином, зумовлений розумінням складності насамперед природного й соціального життя, яке під час усе більш глибокого вивчення постає у своїй невизначеності, непередбачуваності, можливості неочікуваних змін. У цьому контексті, якщо коротко охарактеризувати сутність синергетичного бачення еволюції мислення, у центрі уваги постають три основні ідеї: а) принципова відкритість систем наукового знання й навчально-пізнавальної діяльності; б) нелінійність еволюції наукового знання й інтелектуальних здібностей людини; в) самоорганізація складних систем, до яких насамперед відносяться свідомість, пізнання, мислення, творчість тощо. Іншими словами, під еволюцією мислення потрібно розуміти розвиток не лише систем наукового знання, освітньо-культурної діяльності, а й пізнавальних здібностей людини. Сутність еволюції наукового знання в системі нелінійного мислення може бути зрозумілою через ідею поліваріантності, альтернативності шляхів еволюції науки, тобто різноманітності підходів, напрямів тощо. По-іншому в сучасному світі жити, діяти, творити й протистояти все складнішим викликам неможливо.

### Методи і способи нелінійного мислення в «суспільстві знань»

Нелінійне мислення веде до нового конструктивного діалогу між спеціалістами в різних наукових дисциплінах. Зазначаючи, що в наш час людство наблизилося до осягнення невивраженої невизначеності своєї історії, Е. Морен ставить завдання навчати розумінню «людських умов». Що нині пізнати людину означає насамперед осмислити її місце у світі. Знання в космології, геофізиці, екології, біології, дослідженнях доісторичного періоду змінили наші уявлення про Всесвіт, Землю, життя та власне людину. Однак ці знання поки розрізненні, тому виникає епістемологічна проблема. Її суть у тому, що неможливо осягнути складну єдність людини ні шляхом так званого «роздільного мислення», яке зображує людську природу поза космосом, у якому ми живемо, поза фізичною матерією й духом, з яких ми утворені, ні шляхом «редукційного мислення», яке зводить людську єдність до суто біоанатомічного субстрату. Гуманітарні науки розділені на обособлені сфери дослідження, тому людина стає невидимою, зникає, як «слід на піску». Виникає необхідність для системи освіти «великого возз'єднання розсіяних знань, які є результатом досліджень у природничих науках, для осмислення місця людини у світі, а також знань, нагромаджених у гуманітарних науках, щоб пролити світло на багатомірність і складність людини» [3, с. 47]. Інтеграція знання досягається на основі креативів нелінійного мислення, яке може пояснити всі виклики сучасності.

Вказуючи на роль і значення синергетичної методології в сучасній освіті, у зміст якої входить нелінійне мислення, зазначимо її подвійний характер. По-перше, може йтися про синергетичні підходи до освіти, нелінійний спосіб мислення й організацію процесу навчання й виховання; по-друге, можна говорити про





освіту через синергетику, шляхом передавання й поширення сучасних знань. У першому випадку синергетика виступає як метод освіти, а в другому – як її зміст. В обох випадках потрібно спиратися на можливості нелінійного (синергетичного) мислення.

У цьому контексті синергетичні методи освіти включають насамперед самоосвіту. Одне з ключових понять синергетики – самоорганізація, у процесі навчання означає самоосвіту. Інші методи – нелінійний діалог, пробуджувальне навчання, навчання як інактивація, як адаптивна модифікація, гештальтнавчання. Усі названі методи змушують пізнавати, думати, знати, міркувати, творити, уявляти, вступати в діалог, обговорювати й пропонувати своє. Усе це фундаментальні дії, що практикуються в найбільш передових навчальних закладах і мають за мету виховати сучасну, творчу людину. Вона повинна «добре мислити», що означає такий «спосіб мислення, який дозволяє «схопити» текст і контекст, індивіда і його оточення, локальне і глобальне, багатомірне, словом, складне ціле, тобто умови людської поведінки» [3, с. 83], – вказує *Е. Морен*. Таке всебічне осмислення дає можливість зрозуміти як об'єктивне, так і суб'єктивне, хибне та істинне, раціональне та ірраціональне, моральне та аморальне в науковому пізнанні й соціальній життєдіяльності.

Нові системи наукового пізнання й нові підходи до освіти вимагають інших, відповідних до вимог сьогодення, способів передавання й поширення породжених інформаційною епохою знань. Насамперед ідеться про всебічну розробку засобів візуалізації знань через систему сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій. Усі способи, методи й аспекти сучасного мислення потребують подальшого розвитку й реформування. Потрібно зважати, що для продуктивного розвитку освіти й наукового пізнання необхідно розуміти мислення як інтерсуб'єктивну діяльність. Серед її основних способів потрібно виокремити діалог, гру й розуміння. За своєю практичною, пізнавальною й комунікативною значимістю ці способи та здатності мислення як інтерсуб'єктивна діяльність виражають сутнісні, глибинні якості людини. Вони є основою спілкування людей, відрізняючись один від одного особливими зв'язками, регулярністю, правилами й раціональністю. При цьому діалогічні способи мислення містять елементи ігрових дій і процесів розуміння так само, як ігрове мислення протікає в діалогічних формах і передбачає взаєморозуміння, а самі способи розуміння опосередковуються ігровими й діалогічними засобами. У контексті сучасних соціокультурних потреб і вимог потрібно зауважити, що якими б не були інші інтерсуб'єктивні способи мислення, у них завжди обов'язково присутні елементи діалогу, гри й розуміння [7, с. 396 - 397].

Властивості діалогічного мислення обговорюються й вивчаються в термінології найширших філософських, культурологічних, риторичних, логічних, політичних та інших інтерпретацій і тлумачень. Інтерес до вивчення діалогічного мислення зростає у зв'язку з постійними змінами соціальної, політичної, економічної ситуації в сучасному світі, у зв'язку з процесами інформатизації суспільного життя, зміною перспектив культурного й науково-технічного прогресу, потребою в нових моделях освіти й навчання. Мислення як гра виражає ідеальний аспект гри як виду людської діяльності, що відбувається повсякденно (в понятійних та емоційних формах). Мислення як розуміння є необхідною умовою і засобом спілкування, діяльності, методом пізнання та відіграє роль пояснення, інтерпретації, тлумачення. Творча продуктивність мисленнєвої діяльності людини визначається її здатністю зрозуміти світ іншої людини й тим самим зрозуміти саму себе.

Сучасні дослідження містять поняття «методологічна культура мислення». Ідеться про типові для конкретної історичної епохи пізнавальні орієнтири, які являють себе як ідеал раціональності; методологічні навички й «інструменти»

дослідження; певні форми усвідомлення дослідником себе в якості суб'єкта пізнання. Велике значення має те, що дослідниця й освітянська спільнота визнає факт співіснування концептуальних систем, які опосередковують різне розуміння, інтерпретацію одних і тих самих явищ, процесів і при цьому не виключають, а взаємодоповнюють одна одну. Унаслідок цього сучасний дослідник повинен навчитися формувати достовірне знання в умовах наявності в теоретичному пізнанні та взаємозбагаченні різних теоретико-методологічних систем відліку [2, с. 161]. Можна стверджувати, що в сучасному пізнанні (це стосується й освіти) відбувається формування методологічної культури мислення, заснованої на узгодженні різних стилів мислення, різних типів методологічної рефлексії суб'єкта пізнання, різних способів і підходів у навчанні.

У ситуації співіснування в сучасній філософії, освіті та науці якісно різних методів і способів мислення одним із ключових факторів збереження наукової раціональності як умови досягнення істини і цінностей сучасної культури, факторів самозбереження науки й розвитку теоретичного пізнання стає здатність дослідників до взаємоповаги, розуміння значущості праці «близьких» і «далеких» представників наукових товариств. Причому, незалежно від змісту їх діяльності, уміння узгодити чужі уявлення зі своїми власними, виміряти незнайомі форми мислення відповідно до стандартів раціональності та істинності. Сучасна освіта, як і наука, опинилася в ситуації, коли можливість їх самозбереження, відтворення, розвитку залежить від уміння вчених формувати достовірне знання в умовах взаємодії в просторі пізнання й навчання множини концептуальних систем відліку, у процесі формування нових вимог до методологічної культури мислення.

### Використані джерела

1. Майнцер К. Вызовы сложности в XXI веке. Междисциплинарное введение / К. Майнцер // Вопросы философии. – 2010. – С. 81–98.
2. Медведев В. А. О тенденциях развития методологической культуры мышления / В. А. Медведев // Вопросы философии. – 2010. – № 2. – С. 161–164.
3. Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач / Э. Морен // Синергетическая парадигма: Синергетика образования. – М. : Прогресс Традиция, 2007. – С. 24–96.
4. Нейсбит Д. Мегатренды / Д. Нейсбит; Пер. с англ. М. Б. Левина. – М. : ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2003. – 380, [4] с. – (Philosophy).
5. Оруджев З. М. Способ мышления эпохи: Философия прошлого / З. М. Оруджев. – М. : Едиториал УРСС, 2009. – 400 с.
6. Тоффлер Э. Революционное богатство / Э. Тоффлер, Х. Тоффлер. – М. : АСТ; ПРОФИЗДАТ, 2008. – 569 с.
7. Шилков Ю. М. Язык и познание: Когнитивные аспекты / Ю. М. Шилков. – СПб. : Владимир Даль, 2013. – 542 с.
8. Шпенглер О. Закат Европы / О. Шпенглер. – Мн. : Харвест, М. : АСТ, 2000. – 1376 с.
9. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М. : Республика, 1994. – 527 с.

### References

1. Majncer K. Vyzovy slozhnosti v XXI veke. Mezhdisciplinarnoe vvedenie / K. Majncer // Voprosy filosofii. – 2010. – S. 81–98.
2. Medvedev V. A. O tendencijah razvitija metodologicheskoi kul'tury myshlenija / V. A. Medvedev // Voprosy filosofii. – 2010. – № 2. – S. 161–164.
3. Moren Je. Obrazovanie v budushhem: sem' neotlozhnyh zadach / Je. Moren // Sinergeticheskaja paradigma: Sinergetika obrazovanija. – M. : ProgressTradicija, 2007. – S. 24–96.





4. Nejsbit D. Megatrendy / D. Nejsbit; Per. s angl. M.B. Levina. – M. : OOO «Izdatel'stvo ACT»: ZAO NPP «Ermak», 2003. – 380, [4] s. – (Philosophy).
5. Orudzhev Z. M. Sposob myshlenija jepohi: Filosofija proshlogo / Z. M. Orudzhev. – M. : Editorial URSS, 2009. – 400 s.
6. Toffler Je. Revoljucionnoe bogatstvo / Je. Toffler, H. Toffler. – M. : AST; PROFIZDAT, 2008. – 569 s.
7. Shilkov Ju. M. Jazyk i poznanie: Kognitivnye aspekty / Ju. M. Shilkov. – SPb. : Vladimir Dal', 2013. – 542 s.
8. Shpengler O. Zakat Evropy / O. Shpengler. – Mn. : Harvest, M. : AST, 2000. – 1376 s.
9. Jaspers K. Smysl i naznachenie istorii / K. Jaspers. – M. : Respublika, 1994. – 527 s.

**Кремень В. Г., доктор философских наук, профессор, академик Национальной академии наук Украины, действительный член (академик) Национальной академии педагогических наук Украины, президент НАПН Украины**

### СОВРЕМЕННОЕ МЫШЛЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТ

В статье обоснован концепт взаимообусловленного развития мышления и философии как социально значимых феноменов. Указано и доказано преобразующую силу мышления, когда персоналифицированные идеи становятся общим достоянием пространства философии и культуры социума. В связи с этим подчеркнута значимость современного мышления, которое основывается на принципах новейших интегрированных научных направлений. Сделан акцент на преобразовательном потенциале нелинейного мышления в условиях неопределенности, диктуемых нынешним состоянием общественного развития. Определены задачи образования и педагогической науки в условиях необходимости формирования нового мышления, созвучного современности.

**Ключевые слова:** мышление, философия, условия неопределенности, нелинейное мышление, общественное развитие.

**Kremen V. H., Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Member of National Academy of Ukraine, Full Member of National Academy of Educational Sciences of Ukraine, President of NAES of Ukraine**

### MODERN THINKING AND EDUCATION: A METHODOLOGICAL CONCEPT

The article substantiates the concept of interconnected development of thinking and philosophy as socially significant phenomena. The transformational power of thinking is pointed out and proved, when personalized ideas become the common property of the philosophy and culture of society. In this connection, the emphasis is placed on the significance of contemporary thinking based on the principles of the newest integrated scientific directions. It is emphasized on the transformational potential of nonlinear thinking in conditions of uncertainty, dictated by the state of existing social development. The problem of education and pedagogical science in the conditions of formation of new thinking, modern present is outlined.

**Keywords:** thinking, philosophy, conditions of uncertainty, nonlinear thinking, social development.



 25  
 rokiw

**Луговий Володимир Іларіонович** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, перший віце-президент НАПН України, Заслужений працівник освіти України.

**Коло наукових інтересів:** проблеми організації, управління, модернізації освіти в контексті національної самоідентифікації, європейської інтеграції та світової глобалізації. Автор культурно-інформаційної теорії освіти; один із засновників університетології та форсайтної педагогіки. Під його керівництвом теоретично обґрунтовано та практично впроваджено освітню і наукову галузь «Державне управління» (нині інтегрована галузь знань «Публічне управління та адміністрування»). Активний учасник розроблення й модернізації освітнього законодавства. Національний експерт з реформування вищої освіти в Україні. Автор близько 500 наукових і науково-методичних праць: монографій, підручників, навчальних посібників, енциклопедій, словників тощо; зокрема одноосібних: «Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку», «Управління освітою», «Десять років становлення (досвід досліджень, розробок і впроваджень у сфері державного управління)» та інші.  
 e-mail: [luhovyi@ukr.net](mailto:luhovyi@ukr.net)

**Топузов Олег Михайлович** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, віце-президент НАПН України, в.о. директора Інституту педагогіки НАПН України, Заслужений діяч науки і техніки України.

**Коло наукових інтересів:** організація науково-дослідної діяльності, підручникотворення, методика навчання географії України, інноватика в освіті. Автор більше як 250 наукових публікацій (у тому числі у співавторстві). Член спеціалізованих вчених рад із захисту докторських і кандидатських дисертацій. Входить до складу редколегії кількох фахових видань.  
 e-mail: [profstor@ukr.net](mailto:profstor@ukr.net)

**Регейло Ірина Юріївна** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, начальник науково-організаційного відділу апарату Президії НАПН України.

**Коло наукових інтересів:** підготовка фахівців до здобуття наукових ступенів доктора філософії та доктора наук в умовах реформування вищої освіти в Україні. Автор наукових праць з актуальних проблем щодо забезпечення якості та ефективності докторської освіти на засадах компетентного підходу, підвищення рівня наукового керівництва докторськими програмами, створення організаційних, методичних та інституційних засад діяльності аспірантури і докторантури та вивчення кращого зарубіжного досвіду. Здійснила цілісний ретроспективний аналіз генези підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні у XX – на початку XXI століття.  
 e-mail: [240615@ukr.net](mailto:240615@ukr.net)

**Мушка Оксана Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, начальниця відділу наукових і керівних кадрів та міжнародних наукових зв'язків апарату Президії НАПН України.

**Коло наукових інтересів:** науковець у галузі історії педагогіки, досліджує актуальні проблеми історико-педагогічної науки.  
 e-mail: [hr@naps.gov.ua](mailto:hr@naps.gov.ua)



**Куліш Тетяна Іванівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник начальника науково-організаційного відділу апарату Президії НАПН України

**Коло наукових інтересів:** історія вітчизняної та зарубіжної педагогіки, зокрема дослідження творчої спадщини українських педагогів, а також історико-педагогічних проблем розвитку новаторських навчально-виховних закладів освіти України та диференційованого підходу до організації педагогічного процесу в історії української школи.  
e-mail: tkulishcokol@gmail.com.

**Вашуленко Ольга Петрівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник науково-організаційного відділу апарату Президії НАПН України

**Коло наукових інтересів:** фахівець у галузі методики навчання математики. Розробила методичні засади побудови системи вправ з геометрії в основній школі, елективних курсів з математики для старшої школи, які реалізувала у створених за її участі навчальних посібниках, підручниках з геометрії, збірнику програм елективних курсів з математики для середньої школи. Експерт підручників з математики для середньої школи. Член робочої групи з укладання стандарту загальної середньої освіти для нової української школи.  
e-mail: vasholia@bigmir.net.

УДК 001.32](477)(091)“1992/2017”

## НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ: 25 РОКІВ СЛУЖІННЯ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВУ

Представлено 25-річний розвиток НАПН України як провідної самоврядної наукової організації у сфері освіти. Висвітлено сучасну ключову роль НАПН України у теоретико-методологічному та науково-методичному забезпеченні національної освіти, проведенні фундаментальних і прикладних досліджень з проблем освіти, педагогіки і психології, здійсненні незалежної фахової експертизи. Розкрито значний внесок у підготовку наукових, науково-педагогічних, педагогічних і керівних кадрів освіти. Показано діяльність НАПН України щодо інтеграції національного освітнього та наукового просторів в європейські та світові освітні і дослідницькі простори. Схарактеризовано першочергові завдання та шляхи їх вирішення у найближчій і середньостроковій перспективі щодо модернізації освітньої і наукової сфер України та НАПН України.

**Ключові слова:** Національна академія педагогічних наук України, розвиток, інституційний і кадровий потенціал, теоретико-методологічний і науково-методичний супровід, освіта, педагогіка, психологія, наукова сфера, європейська інтеграція, глобалізація.

Із становленням суверенної Української держави, утвердженням прогресивних суспільних відносин, формуванням інноваційної та патріотичної людини в умовах глобалізації нерозривно пов'язана вся 25-річна історія Національної академії педагогічних наук України.

НАПН України заснована Указом Президента України від 4 березня 1992 р. № 124 як Академія педагогічних наук України (АПН України). Академія створена як вища галузева наукова установа, виходячи з необхідності поліпшення розвитку педагогічної науки, теорії і методики освіти в Україні, розроблення науково-методичних засад відродження національної школи [9].

**У К А З  
ПРЕЗИДЕНТА УКРАЇНИ**  
Про заснування Академії педагогічних наук України

Виходячи з необхідності комплексного розвитку педагогічної науки, теорії і методики освіти в Україні, розробки науково-методичних засад відродження національної школи,

**ПОСТАНОВЛЯЮ:**

1. Прийняти пропозицію групи провідних учених і заснувати Академію педагогічних наук України як вищу галузеву наукову установу.
2. Академія педагогічних наук України діє на основі Статуту, може мати у своєму складі науково-дослідні інститути, методичні центри, лабораторії, експериментальні навчальні заклади, інші установи для організації і проведення наукових досліджень у галузі освіти.
3. Основними завданнями Академії педагогічних наук України є: комплексний розвиток педагогічної науки, проведення фундаментальних і прикладних досліджень з проблем теорії та методики освіти, відродження національної школи; розробка й наукове обґрунтування новітніх інформаційних технологій, форм, методів і засобів навчально-виховного процесу, створення програм, підручників та методичних посібників для навчально-виховних закладів; дослідження світових тенденцій розвитку освіти та педагогічної науки, аналіз освітніх стандартів і змісту освіти в зарубіжних країнах, вивчення, узагальнення та поширення вітчизняного й зарубіжного педагогічного досвіду; координація діяльності науково-дослідних і методичних установ, наукових підрозділів вищих навчальних закладів, використання науково-педагогічного потенціалу в інтересах розвитку педагогічної науки та системи освіти.
4. Установити чисельність членів Національної академії педагогічних наук України - 78 дійсних членів і 92 члени-кореспонденти. Надати можливість стати членами Академії понад установлену чисельність дійсним членам і членам-кореспондентам колишньої Академії педагогічних наук СРСР, які проживають на території України.
5. Кабінету Міністрів України здійснити необхідні заходи, пов'язані з організацією Академії педагогічних наук України, фінансуванням і створенням умов для її роботи, а також визначити перелік установ і закладів, що передаються Академії.
6. Указ набуває чинності з дня його підписання.

Президент України

Л. КРАВЧУК

м.Київ, 4 березня 1992 року  
N 124

КАБІНЕТ МІНІСТРІВ УКРАЇНИ  
ПОСТАНОВА  
від 16 червня 1992 р. N 335  
Київ

**Питання Академії педагогічних наук України**

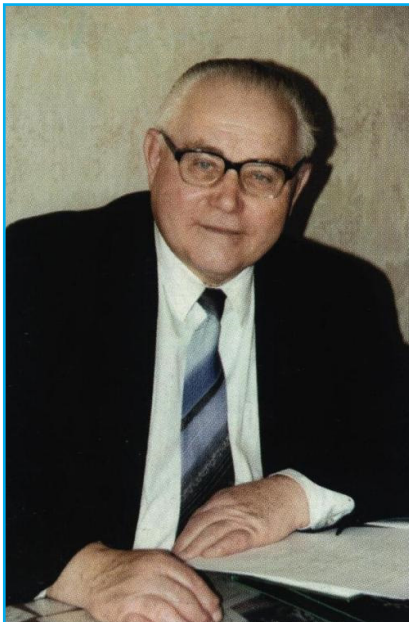
На виконання Указу Президента України від 4 березня 1992 р. «Про заснування Академії педагогічних наук України» (124/92) Кабінет Міністрів України

**ПОСТАНОВЛЯЄ:**

1. Призначити Ярмаченка М.Д. Президентом - організатором Академії педагогічних наук України.  
Затвердити дійсними членами - засновниками Академії педагогічних наук України: Арвата Ф.С., Гончарука С.Г., Захаренка О.А., Каніщенко Л.О., Киричука О.В., Мадзігона В.М., Мокіна Б.І., Прісняякова Ф.М., Прокопенка І.Ф., Савченка О.Я., Скока В.І., Скопенка В.В., Таланчука П.М., Шкіль М.І., Ярмаченка М.Д.
2. Академія педагогічних наук є державною науковою організацією з проблем освіти, педагогіки та психології і діє на підставі статуту, який приймається загальними зборами Академії та затверджується Кабінетом Міністрів України.
3. Президії Академії педагогічних наук України виплачувати грошове винагородження дійсним членам та членам-кореспондентам Академії відповідно до їх вкладу у виконання наукових програм.
4. Установити, що у функціональному управлінні Академії педагогічних наук України перебувають Науково-дослідний інститут педагогіки, Науково-дослідний інститут психології та Республіканський педагогічний музей.
5. Установити Академії педагогічних наук України граничну чисельність працівників науково-організаційного апарату її президії в кількості 72 чоловік.  
Міністерству праці разом з Академією наук Міністерством фінансів України, Державним комітетом України з питань науки і технологій та Радою Федерації незалежних профспілок України розробити й затвердити умови оплати праці працівників Академії педагогічних наук України.
6. Міністерству економіки України передбачити виділення лімітів капітальних вкладень і матеріально-технічних ресурсів Академії педагогічних наук України, включаючи до державного замовлення об'єкти капітального будівництва наукового і дослідно-виробничого призначення.
7. Міністерству освіти України вирішити питання про розміщення Президії Академії педагогічних наук України та її установ.

Перший  
віце-прем'єр-міністр України

К. МАСИК



*Перший президент АПН України М.Д. Ярмаченко*

На виконання цього Указу 16 червня 1992 р. Кабінетом Міністрів України прийнято постанову, що передбачала конкретні заходи з організації АПН України. Президентом-організатором було призначено М.Д. Ярмаченка, директора Науково-дослідного інституту педагогіки. Дійсними членами-засновниками Академії стали 15 відомих в Україні вчених (Ф.С. Арват, С.Г. Гончарук, О.А. Захаренко, Л.О. Каніщенко, О.В. Киричук, В.М. Мадзігон, Б.І. Мокін, В.Ф. Прісняяков, І.Ф. Прокопенко, О.Я. Савченко, В.І. Скок, В.В. Скопенко, П.М. Таланчук, М.І. Шкіль, М.Д. Ярмаченко). До відання Академії було віднесено Науково-дослідний інститут педагогіки (нині Інститут педагогіки), Науково-дослідний інститут психології (нині Інститут психології імені Г.С. Костюка) та Республіканський педагогічний музей (нині Педагогічний музей України), кожен із яких уже мав багаторічний досвід діяльності у галузі освіти, педагогіки і психології [8].

17 листопада 1992 р. збори академіків-засновників обрали 7 дійсних членів



і 17 членів-кореспондентів Академії. 18 листопада 1992 р. на перших загальних зборах АПН України президентом Академії обрано М.Д. Ярмаченка, віце-президентом – Л.О. Каніщенко, головним ученим секретарем – О.Я. Савченко та обрано перший склад Президії, до якого також увійшли Є.Г. Гончарук, О.В. Киричук, В.І. Кононенко, М.В. Костицький, О.Г. Мороз, В.Ф. Прісняков, І.Ф. Прокопенко та М.І. Шкіль [12]. Крім того, відповідно до завдань, поставлених перед АПН України Указом глави держави, було утворено три її відділення: теорії та історії педагогіки; дидактики, методики та інформаційних технологій в освіті; психології, вікової фізіології та дефектології.

30 – 31 березня 1993 р. загальні збори Академії прийняли її статут і положення про відділення, обрали керівників відділень, які водночас були і віце-президентами (віце-президентом – керівником Відділення теорії та історії педагогіки дійсного члена АПН України В.М. Мадзігон; віце-президентом – керівником Відділення дидактики, методики та інформаційних технологій в освіті дійсного члена АПН України С.У. Гончаренка, віце-президентом – керівником Відділення психології, вікової фізіології та дефектології дійсного члена АПН України О.В. Киричука). Рішенням наступних загальних зборів Академії 25 – 26 листопада 1993 р. створено Відділення педагогіки і психології професійної освіти, керівником якого став віце-президент Л.О. Каніщенко. Збори схвалили також «Основні напрями розвитку педагогічної і психологічної наук», що слугували виконанню Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») [12].

У 1994 – 1995 рр. загальними зборами АПН України внесено зміни до її статуту та організаційної структури. Замість посад віце-президентів – керівників відділень введено посади віце-президента та академіків-секретарів відділень [12]. З того часу академіками-секретарями відділень обирались О.В. Сухомлинська, С.О. Сисоєва; С.У. Гончаренко, О.Я. Савченко, Н.М. Бібік, О.І. Ляшенко; О.В. Киричук, С.Д. Максименко; Л.О. Каніщенко, Н.Г. Нічкало, М.Б. Євтух, П.Ю. Саух. Головними вченими секретарями в різні періоди працювали О.Я. Савченко, М.С. Васьуленко, О.І. Ляшенко, М.І. Бурда, В.І. Луговий; віце-президентом з 1995 р. – В.М. Мадзігон.

Важливими для Академії стали її загальні збори 17 – 18 грудня 1997 р. З доповіддю «Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні за період становлення і діяльності АПН (1992 – 1997 рр.)» виступив президент АПН України М.Д. Ярмаченко. На цих зборах президентом Академії обрано її дійсного члена В.Г. Кременя [1]. За його керівництва першими віце-президентами обирались В.М. Мадзігон, В.І. Луговий, віце-президентами – В.М. Мадзігон, О.Я. Савченко, В.І. Луговий, А.М. Гуржій, О.М. Топузов.

У перші 15 років розвитку АПН України значно зріс інституційний і кадровий потенціал Академії [6]. Утворена у 1992 р. на базі Інституту педагогіки (1926 р.), Інституту психології (1945 р.) і Педагогічного музею (1901 р.), АПН України створила в своєму складі також Інститут спеціальної педагогіки (1993 р.), Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих (1993 р.), Інститут соціальної та політичної психології (1996 р.), Інститут проблем виховання (1997 р.), Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи (1998 р.), Інститут вищої освіти (1999 р.), Інститут інформаційних технологій і засобів навчання (1999 р.), Державну науково-педагогічну бібліотеку України імені В.О. Сухомлинського (1999 р.), Інститут професійно-технічної освіти (2006 р.), Інститут обдарованої дитини (2007 р.) та Університет менеджменту освіти (2007 р.) на базі Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України, історія якого починається з 1952 р., котрі

забезпечують комплексний науково-методичний супровід усіх освітніх ланок. Університет менеджменту освіти поєднує наукову і освітню діяльність, що дає можливість апробації інноваційних моделей вищої і післядипломної освіти, технологій навчання впродовж життя, щорічного підвищення кваліфікації тисяч керівних, педагогічних і науково-педагогічних кадрів освіти [1, 6].

У 1993 – 2007 рр. утворено мережу регіональних структурних підрозділів АПН України, зокрема Львівський науково-практичний центр професійно-технічної освіти, Науково-методичний центр «Українська етнопедagogіка і народознавство» (м. Івано-Франківськ), Кримський науково-методичний центр управління освітою (м. Сімферополь), Південний науковий центр (м. Одеса) та інші [1, 6].

Від початку свого заснування АПН України відіграла провідну роль у формуванні змісту, стандартів, методів шкільної, дошкільної та позашкільної, професійно-технічної, вищої освіти, освіти осіб із спеціальними потребами, розробленні програм, підручників і навчальних посібників, розвитку теоретичних і методичних засад практичної психології, підготовці та реалізації нового національного освітнього законодавства, концепцій і стратегій модернізації освіти [5].

Зокрема, у співпраці з освітянським міністерством і профільним комітетом Верховної Ради України, навчальними закладами Академія брала активну участь у розробленні проєктів Законів України «Про освіту» (1996 р.), «Про професійно-технічну освіту» (1998 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.), «Про позашкільну освіту» (2000 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р.), «Про вищу освіту» (2002 р.). У 2001 р. на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти схвалено розроблену за участі вчених АПН України Національну доктрину розвитку освіти, яка в 2002 р. затверджена Указом Глави держави й дотепер актуальна. Вчені Академії взяли участь у підготовчій роботі щодо приєднання України у 2005 р. до Болонського процесу із створення Європейського простору вищої освіти, а потім з його здійснення тощо.

24 лютого 2010 р. Академії, враховуючи її провідну роль у забезпеченні розвитку національної системи освіти, проведенні фундаментальних і прикладних досліджень з проблем освіти, педагогіки і психології, значний внесок у підготовку наукових і педагогічних кадрів, Указом Президента України надано статус національної [10].

Період 2010 – 2016 рр. характеризується подальшим розвитком Академії, посиленням її науково-методологічного і методичного супроводу реформ в освіті. У ці роки за ініціативи Академії теоретико-методологічно обґрунтовувалися, експериментально апробувалися та активно впроваджувалися у сфері освіти сучасні концептуальні засади щодо [7]:

- людиноцентризму в освіті;
- парадигми вимірюваної і визнаної освітньої якості;
- компетентнісного підходу;
- навчання впродовж життя;
- розвитку самостійності в освіті;
- інклюзивної освіти;
- формування інноваційної глобалістської людини-патріота України;
- використання інформаційно-комунікаційних і мережевих технологій навчання, медіаосвіти тощо.



**У К А З  
ПРЕЗИДЕНТА УКРАЇНИ  
Про надання  
Академії педагогічних наук України  
статусу національної**

Ураховуючи провідну роль Академії педагогічних наук України у забезпеченні розвитку національної системи освіти, проведенні фундаментальних і прикладних наукових досліджень з проблем освіти, педагогіки і психології, значний внесок у підготовку наукових і педагогічних кадрів,

**П О С Т А Н О В Л Я Ю:**

Надати Академії педагогічних наук України статус національної і нададі іменувати її - Національна академія педагогічних наук України.

**Президент України**

**В.ЮЩЕНКО**

м. Київ, 24 лютого 2010 року



Визначною подією в освітній сфері стало обґрунтування і прийняття у 2011 р. Національної рамки кваліфікацій, нових стандартів дошкільної, початкової, базової і повної загальної середньої освіти, розроблення у 2016 р. концепції нової української школи, що передбачає 12-річний термін навчання, профільну старшу школу, створення мережі профільних і професійних ліцеїв і коледжів, розвитку інклюзивної освіти.

Напрацювання вчених НАПН України використані при розробленні у 2012 – 2014 рр. інноваційного Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), що враховує кращі світові досягнення вищої школи, принципи й інструменти Болонського процесу із формування привабливого та конкурентоспроможного Європейського простору вищої освіти.

Інтеграції в Європейський дослідницький простір сприяло прийняття у 2015 р. розробленого за участі науковців Академії прогресивного Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність». Зокрема, цим законом закріплено самоврядний статус Національної та національних галузевих академій наук як наукових організацій, що є головними розпорядниками коштів.

Вагомим є внесок наукових колективів НАПН України в підготовку базового Закону України «Про освіту», що набув чинності з 28 вересня 2017 р. і закладає основу для системної модернізації освітньої сфери [2].

Ученими Академії підготовлено концепцію, комплексний план заходів з національно-патріотичного виховання дітей та молоді, що після затвердження Міністерством освіти і науки України покладені в основу затвердженої Указом Президента України від 13 жовтня 2015 р. Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки. Також з урахуванням напрацювань науковців НАПН України прийнято Державну цільову соціальну програму «Молодь України» на 2016 – 2020 рр. [7].

Практика залучення вчених НАПН України до розроблення та експертизи законодавчих і нормативно-правових актів, спрямованих на ефективне функціонування і комплексну модернізацію системи освіти, набула подальшого розвитку. Загалом упродовж 2012 – 2016 рр. до Верховної Ради України, Кабінету Міністрів України, МОН України, інших міністерств і відомств, а також до НАН України і національних галузевих академій наук підготовлено і подано понад 600 інформаційно-аналітичних і довідково-статистичних матеріалів, експертних висновків і пропозицій до проектів законодавчих і нормативно-правових документів, рішень парламентських слухань, а також до щорічної Державної доповіді про становище дітей в Україні та Державної доповіді про становище молоді в Україні [3].

За результатами наукових досліджень членами Академії і науковцями її підвідомчих установ у 2012 – 2016 рр. опубліковано близько 17 тис. праць, у тому числі 464 монографії, 834 підручники і навчальні посібники, 376 методичних посібників і рекомендацій, 145 словників і довідників, понад 14 тис. статей, випущено 582 збірники наукових праць, підготовлено 256 навчальних програм і концепцій [3].

У цей період продовжено розпочату раніше серію важливих узагальнюючих публікацій НАПН України, серед яких Енциклопедія освіти (2008 р.), Біла книга національної освіти (2009, 2010 рр.), Національний освітній глосарій: вища освіта (2011, 2014 рр.), Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2011, 2016 рр.) й інші.

Упродовж 2012 – 2016 рр. ученими НАПН України організовано та проведено понад 800 науково-практичних масових заходів, з яких майже половина – міжнародні та всеукраїнські. Водночас учені підвідомчих установ Академії були

співорганізаторами і учасниками 13 тис. масових заходів, зокрема 5,8 тис. конференцій і круглих столів [3].

За цей час за участі НАПН України проведено також 21 представницький міжнародний виставковий захід: виставки «Сучасна освіта в Україні» (у 2012 – 2013 рр.), «Інноватика в сучасній освіті» (у 2012 – 2016 рр.), «Сучасні заклади освіти» (у 2012 – 2016 рр.), «Освіта та кар'єра» (у 2012 – 2016 рр.), «Освіта та кар'єра – День студента» (у 2013 – 2016 рр.). Зокрема, у 2016 р. у ході роботи чотирьох міжнародних виставок організовано 35 науково-практичних заходів. Великий резонанс викликала презентована президентом НАПН України В.Г. Кременем і провідними ученими Академії Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні, підготовлена до 25-річчя незалежності України [3].

Потужний теоретико-методологічний і науково-методичний потенціал НАПН України використано в підвідомчих наукових установах, університеті, навчально-науковому і науково-практичному центрах для підготовки докторів і кандидатів наук, магістрів і бакалаврів, молодших спеціалістів і кваліфікованих робітників, підвищення кваліфікації кадрів освітян (післядипломна освіта). Усього за період з 2012 по 2016 р. захищено у 16 спеціалізованих учених радах, що діють у десяти підвідомчих установах Академії, 215 докторських і 723 кандидатські дисертації, підвищено кваліфікацію близько 24 тис. слухачів, підготовлено майже 1,8 тис. фахівців з вищою освітою та понад 300 кваліфікованих робітників. При Президії НАПН України ефективно функціонувала створена у 1995 р. Міжвідомча рада з координації наукових досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології. За 2012 – 2016 рр. нею розглянуто понад 7 тис. тем докторських і кандидатських дисертаційних досліджень [3].

У складних економічних умовах, пов'язаних із російською агресією, зокрема зважаючи на дефіцит бюджетного фінансування, та в контексті, зумовленим сучасними європейськими і глобальними викликами, НАПН України у 2014 – 2016 рр. зазнала оптимізації. У ситуації, що склалася, визнано недоцільною мережу слабких регіональних структурних підрозділів, які ліквідовано. Проведено атестацію підвідомчих установ, удосконалено структуру їх наукових лабораторій і відділів. З метою підвищення актуальності і значущості наукових досліджень переглянуто й упорядковано їх тематику. Оптимізовано штат працівників НАПН України, який загалом скорочено на 37 %. Також у зв'язку з набуттям чинності нового Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність» у 2016 р. затверджено Статут НАПН України в новій редакції і прийнято Стратегію розвитку Національної академії педагогічних наук України на 2016 – 2022 роки. Під час виборів дійсних членів і членів-кореспондентів Академії 20 – 21 жовтня 2016 р. істотно омолоджено й поповнено провідними вченими склад її членів.

Значення 25-річної діяльності НАПН України насамперед у тому, що в історично короткі строки зроблено вагомий внесок у подальший розвиток освіти, педагогіки і психології, оновлено теорію навчання з огляду на її людинотворчу функцію; створено цілісну змістово-методичну систему для дошкільної, середньої, професійно-технічної, вищої, спеціальної, позашкільної та післядипломної педагогічної освіти, нові українські освітні стандарти, програми, підручники, навчальні технології, орієнтовані на розвиток особистості; запропоновано нову методологію виховання, що ґрунтується на гуманістичних цінностях [4].

За 25 років НАПН України стала надійним дослідницько-інноваційним фундаментом національної системи освіти незалежної України.





Своє 25-річчя Національна академія педагогічних наук України зустрічає гідно, організаційно креативною, фахово компетентною з продуктивним досвідом теоретико-методологічного і науково-методичного забезпечення національної освіти, формування інноваційної людини-патріота.

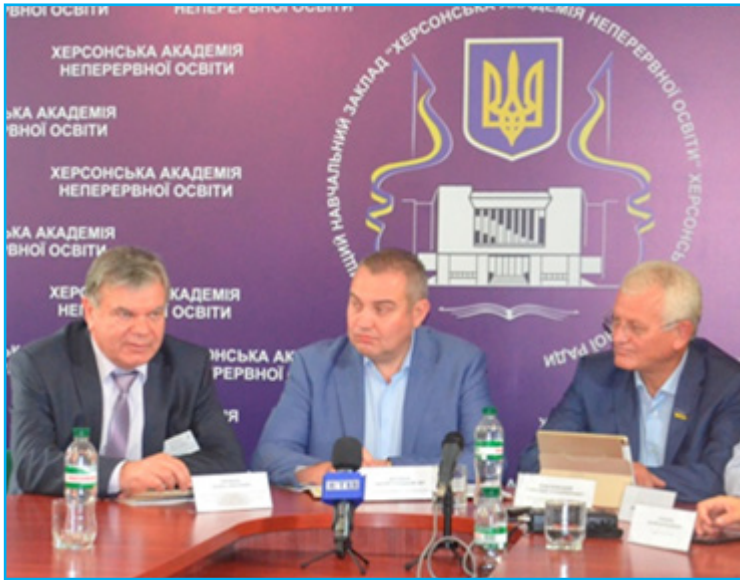
На останніх звітно-виборних зборах 24 березня 2017 р. сформовано оновлений керівний склад НАПН України. Президентом Національної академії педагогічних наук України на п'ятирічний термін переобрано В.Г. Кременя, академіка НАН і НАПН України, доктора філософських наук, професора; першим віце-президентом, в.о. головного вченого секретаря – В.І. Лугового, дійсного члена НАПН України, доктора педагогічних наук, професора; віце-президентом обрано О.М. Топузова, члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора.

Академіками-секретарями відділень обрано: Відділення загальної педагогіки та філософії освіти – С.О. Сисоєву, дійсного члена НАПН України, доктора педагогічних наук, професора; Відділення психології, вікової фізіології та дефектології – С.Д. Максименка, дійсного члена НАПН України, доктора психологічних наук, професора; Відділення загальної середньої освіти – О.І. Ляшенка, дійсного члена НАПН України, доктора педагогічних наук, професора; Відділення професійної освіти і освіти дорослих – Н.Г. Ничкало, дійсного члена НАПН України, доктора педагогічних наук, професора; Відділення вищої освіти – П.Ю. Сауха, члена-кореспондента НАПН України, доктора філософських наук, професора.



### **Обговорення в НАПН України проблем позашкільної освіти за участю Віце-прем'єр-міністра України В.А. Кириленка**

До складу новообраної Президії, крім зазначених членів Академії, також увійшли: Л.Д. Березівська, член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; І.Д. Бех, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор; В.Ю. Биков, дійсний член НАПН України, доктор технічних наук, професор; Н.П. Дічек, доктор педагогічних наук, професор; С.О. Дов-



*Апробація проекту Закону України «Про освіту» за участю президента НАПН України В.Г. Кременя та першого заступника голови Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти О.В. Співаковського в Херсонській академії неперервної освіти*



гий, дійсний член НАПН України, доктор фізико-математичних наук, професор; М.В. Загірняк, дійсний член НАПН України, доктор технічних наук, професор; В.В. Засенко, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; С.А. Калашнікова, доктор педагогічних наук, професор; В.В. Камишин, член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; В.П. Коцур, дійсний член НАПН України, доктор історичних наук, професор; В.С. Курило, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; Л.Б. Лук'янова, член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; В.О. Огнев'юк, дійсний член НАПН України, доктор філософських наук, професор; В.В. Олійник, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; Я.Б. Олійник, дійсний член НАПН України, доктор економічних наук, професор; В.Г. Панок, доктор психологічних наук, професор; В.О. Радкевич, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; О.Я. Савченко, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; М.М. Слюсаревський, член-кореспондент НАПН України, кандидат психологічних наук; О.Я. Чебикін, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор; М.І. Шут, дійсний член НАПН України, доктор фізико-математичних наук, професор [3].

Сьогодні у складі НАПН України здійснюють діяльність 15 установ. Це – Інститут педагогіки, Інститут психології імені Г.С. Костюка, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих, Інститут спеціальної педагогіки, Інститут соціальної та політичної психології, Інститут проблем виховання, Інститут вищої освіти, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання, Інститут професійно-технічної освіти, Інститут обдарованої



дитини, Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти», Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О. Сухомлинського. Крім того, в Академії працюють Педагогічний музей України та Навчально-науковий центр професійно-технічної освіти, що нині передані до фінансування з київського міського бюджету. У них функціонують понад 90 наукових відділів і лабораторій.

Кадровий потенціал НАПН України складають 78 дійсних членів (академіків), 92 члени-кореспонденти, 36 іноземних члени і 14 почесних академіків. Штатна чисельність наукових, науково-педагогічних і педагогічних працівників підвідомчих установ становить 1078 осіб, з них 872 наукових працівників (147 докторів наук, 433 кандидати наук) та 206 науково-педагогічних і педагогічних працівників (30 докторів наук, 92 кандидати наук) [3].

Дійсні члени і члени-кореспонденти НАПН України виконують понад 150 індивідуальних науково-дослідних робіт, колективи підвідомчих установ – близько 120 фундаментальних і прикладних наукових досліджень.

3-поміж пріоритетних напрямів досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології в Україні сьогодні такі:

- філософія людиноцентризму в освіті, теорія, методологія та історія освіти, педагогіки, психології;
- розвиток світової, європейської і національних освітніх систем;
- формування організаційних засад і змісту освіти усіх її рівнів і складових, що забезпечують цілісне навчання людини впродовж життя від народження;
- інформаційне освітнє середовище;
- якість освіти;



*Презентація положень проекту Концепції нової української школи за участю міністра освіти і науки України Л.М. Гриневич, президента НАПН України В.Г. Кременя та академіка-секретаря Відділення загальної середньої освіти НАПН України О.І. Ляшенка*

- теорія і технології виховання; соціальна педагогіка та соціальна робота;
- освіта дітей з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта;
- управління та економіка освіти;
- психологія розвитку особистості;
- вікова психологія та фізіологія;
- соціальна та політична психологія;
- прикладна психологія;
- психологія національної безпеки та безпеки життєдіяльності;
- лідерство в освіті, педагогічна освіта та освіта дорослих.

Освітні інновації проходять перевірку у понад 800 експериментальних дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних і вищих навчальних закладах.

Для апробації теоретико-методологічних і науково-методичних здобутків Академія щорічно організовує близько 160 масових науково-практичних заходів: майже 70 міжнародних і всеукраїнських наукових конференцій та педагогічних читань, 90 семінарів і круглих столів [3].

За результатами наукових досліджень щорічно публікується понад 3 тис. праць – монографій, наукових збірників, підручників, навчальних посібників, методичних рекомендацій, словників і довідників, статей, навчальних програм і концепцій тощо, зокрема іноземними мовами. У 2017 р. видано англійською мовою фундаментальну узагальнюючу працю – Національну доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні, що підготовлена до 25-річчя незалежності України, опубліковано збірник наукових праць, присвячений 25-річчю НАПН України, інші актуальні видання [13].



***Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні українською (2011, 2016 рр.) та англійською (2017 р.) мовами***

Академія готує та подає до органів державної влади щороку понад 150 аналітичних матеріалів, експертних оцінок і пропозицій до проектів законодавчих і нормативно-правових документів, інших інформаційних і довідково-статистичних матеріалів; розробляє проекти державних стандартів дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти, а також концепції, програми, методичні рекомендації щодо розвитку різних ланок освіти в Україні.

Учені Академії упроваджують розроблені за їх участі Національну рамку кваліфікацій (2011 р.), закони України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2015 р.), «Про освіту», що діє з 28 вересня 2017 р. [2].

Основні періодичні видання, з-поміж засновників яких Академія, – це «Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України», «Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис» і «Педагогічна газета». Загалом НАПН України та її підвідомчі установи є засновниками/співзасновниками 45 наукових фахових періодичних видань з проблем освіти, педагогіки, психології, філософії, державного управління. У міжнародних наукометричних та реферативних базах зареєстровано 28 науково-методичних видань (12 наукових журналів, 13 збірників наукових праць і 3 електронних видання).

Освітня діяльність провадиться Академією на різних рівнях вищої освіти та в межах післядипломної освіти. На третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти в аспірантурі навчається близько 300 осіб, з них понад 120 – за державним замовленням; на науковому рівні в докторантурі – 50 осіб, у тому числі 40 – за державним замовленням. У системі атестації наукових і науково-



педагогічних кадрів вищої кваліфікації беруть участь 16 спеціалізованих учених рад, що діють у десяти підвідомчих установах НАПН України [3]. В Університеті менеджменту освіти також здійснюється підготовка здобувачів бакалаврського, магістерського ступенів і підвищення кваліфікації освітянських кадрів (післядипломна освіта) в обсязі близько 5 тис. осіб на рік. Міжвідомча рада з координації наукових досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології при Президії НАПН України щороку розглядає близько 1 тис. тем дисертацій на здобуття ступенів доктора філософії і доктора наук.

У своїй діяльності НАПН України взаємодіє з Міністерством освіти і науки України, іншими центральними органами виконавчої влади та органами місцевого самоврядування, Комітетом Верховної Ради України з питань науки і освіти, Національною та національними галузевими академіями наук України, навчальними закладами, громадськими організаціями, об'єднаннями, Національною комісією України у справах ЮНЕСКО, Національним Еразмус+ офісом в Україні, Програмою ЄС «Горизонт 2020».



*Робоча зустріч дійсних членів  
НАПН України  
В.Г. Кременя, В.І. Лугового,  
О.В. Сухомлинської з популяризації  
педагогічної спадщини  
В.О. Сухомлинського*

організація «Фонд «Асперн», Глобальний союз науковців за мир, Всесвітня рада з питань обдарованих і талановитих дітей, Європейська академія природничих наук (ФРН), Європейська асоціація психології праці та організаційної психології, Європейська асоціація медіа та інформаційної освіти, Європейська асоціація освіти дорослих, Європейська рада з питань високих здібностей, Міжнародна рада психологів (США), Міжнародна асоціація прикладної психології, Міжнародна академія культури безпеки, екології та здоров'я «МАКБЕЗ», Міжнародне товариство політичної психології, Польська асоціація організаційної психології [3].

У цьому році затверджено нову Програму спільної діяльності Міністерства освіти і науки України і Національної академії педагогічних наук України на період 2017 – 2020 рр.

Серед закордонних партнерів Академії – ЮНЕСКО, Представництво Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні, Американські ради з міжнародної освіти, Британська рада в Україні, Німецьке товариство технічного співробітництва (GTZ), Представництво в Україні, Білорусі, Молдові Німецької асоціації освіти дорослих, Комітет педагогічних наук Польської академії наук, освітні та педагогічні академії і наукові організації інших країн, наукові установи, навчальні заклади різних рівнів [3].

Академія здійснює міжнародну експертну діяльність у взаємодії чи за членства в ряді міжнародних організацій. З-поміж них: Американська психологічна асоціація, Благодійний фонд «Східноєвропейська місія», Благодійна



**Зустріч учених НАПН України В.Г. Кременя, О.М. Топузова, Н.Г. Ничкало, П.П. Доценко з делегацією Інституту з міжнародного співробітництва Німецької асоціації освіти дорослих (DVV International)**

Щорічно Академія бере участь у реалізації понад 50 міжнародних проектів і програм.

Діяльність НАПН України широко висвітлює у ЗМІ: у газетах «Голос України», «Урядовий кур'єр», «День», «Дзеркало тижня. Україна», «Освіта», «Освіта України», «Педагогічна газета», «Справи сімейні», «Україна молода», офіційних блогах сайтів «Укрінформ», соціальних мережах «Facebook», «LinkedIn» та ін., у журналах, радіо- та телепрограмах 1+1, 5 канал, Голос Америки, Інтер, Перший національний, СТБ, Україна, Час-тайм, ICTV, TV Bratislava, інтернет-порталах.

Свою діяльність НАПН України будує на основі стратегічного планування з урахуванням актуальної проблематики в контексті викликів, що постають перед Україною, перспектив розвитку й пріоритетів діяльності, визначених законами України, указами Глави держави і рішеннями Уряду країни. Важливе значення для Академії має законодавче посилення її ролі в освітніх справах. Зокрема, згідно з частиною 2 ст. 75 Закону України «Про освіту» (2017 р.) [2]:

«Національна академія педагогічних наук України є самоврядною науковою організацією у сфері освіти, заснованою на державній власності, яка:

1) здійснює фундаментальні і прикладні наукові дослідження та інноваційні розробки у сфері освіти, педагогіки та психології, бере участь у створенні наукових основ розвитку освіти з урахуванням науково-технічного та соціально-економічного прогресу суспільства, національно-культурних традицій, а також світових тенденцій розвитку та досвіду іноземних країн;

2) надає наукову, методичну, консультативну підтримку відповідним органам державної влади з метою виконання завдань, визначених державними пріоритетами у сфері освіти;

3) залучається до проведення незалежної наукової експертизи:

– проектів прогностичних та програмних документів, інших документів стратегічного планування, проектів законів, державних рішень і програм, освітніх інновацій, надає висновки, які є обов'язковими для розгляду органами державної влади та органами місцевого самоврядування під час прийняття відповідних рішень;





– навчальної та методичної літератури (крім літератури для вищої освіти), за результатами якої надає висновки (рекомендації) щодо доцільності її використання в освітньому процесі, які є обов'язковими для розгляду органами державної влади та органами місцевого самоврядування під час прийняття відповідних рішень;

4) бере участь у розробленні методів навчання, стандартів освіти, типових освітніх програм, підручників;

5) здійснює розроблення та експериментальну перевірку інноваційних моделей освіти;

6) провадить організаційні, координаційні та науково-методичні заходи щодо забезпечення практичної психології в освіті та соціальної педагогіки;

7) здійснює психологічну експертизу стандартів освіти, типових освітніх програм, підручників, методичних матеріалів тощо;

8) провадить освітню діяльність з підготовки і підвищення кваліфікації керівних, педагогічних і науково-педагогічних працівників освіти, пов'язану із здійсненням освітньої політики;

9) здійснює іншу діяльність, пов'язану з науковим та методичним забезпеченням освіти, визначену законодавством та установчими документами Національної академії педагогічних наук України.»

У зв'язку із згаданим, визнано необхідним у найближчій та середньостроковій перспективі зосередити увагу на реалізації наступних *першочергових завдань* [7, с. 190-192; 11; 13].

1. Потрібно активізувати теоретико-методологічний і науково-методичний внесок у здійснення (у 2017 р. і в періоді до 2020 р.) комплексу пріоритетних дій загальнонаціонального значення. З-поміж них такі:

– завершення оновлення освітнього законодавства, насамперед, спеціальних освітніх законів відповідно до базового Закону України «Про освіту»;

– розроблення якісного освітнього змісту на компетентнісній основі, що відповідає інноваційному типу прогресу та завданням формування інноваційної людини;

– запровадження ключового освітнього принципу людиноцентризму в освіті, обґрунтування адекватних форм організації освіти, методів і технологій навчання;

– розроблення концептуальних засад створення на всіх освітніх рівнях систем забезпечення якості освіти, участі у провідних міжнародних порівняльних дослідженнях успішності, зокрема за Програмою міжнародного оцінювання учнів (PISA) у 2018 р.;

– збереження і зміцнення української національної ідентичності в освіті та водночас інтегрування національної освіти в європейський і світовий освітній та науковий простори;

– всебічне наукове обґрунтування змін, що відбуваються в освіті.

2. Наукові розробки вчених мають забезпечити максимально ефективного використання усіх ресурсів і резервів освіти, модернізацію усіх її рівнів і ланок, а саме:

– дошкільної освіти як стартової для освіти впродовж життя, починаючи від народження людини;

– початкової освіти, що закладає ключову компетентність – здатність навчатися впродовж життя з максимальною самостійністю;

– базової середньої освіти, що підводить учнів до свідомого та обґрунтованого вибору подальшої освітньої траєкторії – академічної чи професійної;

– профільної середньої освіти як принципово нової за змістом й організацією реалізації освітніх потреб, інтересів, здібностей молоді людини;

– спеціальної, зокрема інклюзивної освіти, що відповідає найбільш повній і швидкій суспільній інтеграції кожної людини з особливими потребами;

- позашкільної освіти, яка сприяє всебічному особистісному розвитку та соціалізації дітей, учнів, зокрема формуванню громадян-патріотів;
- професійної (професійно-технічної) освіти, що на засадах системної інтеграції з економікою має задовольнити потреби у робітничій кваліфікації особистості;
- вищої освіти, яка має готувати фахівця вищого кваліфікаційного рівня, дослідника й конкурентоздатну особистість;
- освіти дорослих, післядипломної освіти, що в сучасному світі прогресу інноваційного типу набувають ключового значення і стають важливою ланкою безперервної освіти.

У вихованні молоді важливо забезпечити формування національної ідентичності громадян України.

3. У дослідженнях необхідно звернути особливу увагу на супровід освітніх реформ:

- у психологічному супроводі освіти потрібно посилити його експертно-діагностично-корекційну роль на сучасній технологічній основі;
- у кадровому забезпеченні освіти створити ефективні моделі фахової освіти та концепцію соціального статусу педагогів;
- в інформаційному забезпеченні освіти необхідно враховувати істотне урізноманітнення і зростання конкуренції джерел і розвиток комунікаційних технологій швидкого доступу до них;
- у соціально-психологічному супроводі кількісно й якісно забезпечити вивчення ставлення суспільства та відповідне формування громадської думки;
- у фінансовій підтримці освіти назрілим є перегляд моделей і оптимізація джерел фінансування різних рівнів і галузей освіти.

Для виконання першочергових заходів в освітній системі, що надасть нового імпульсу розвитку національної освіти та підвищить її якість і конкурентоспроможність, необхідно продовжити *модернізацію НАПН України*, насамперед відповідно до Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність», оновленого Статуту і Стратегії розвитку НАПН України на 2016 – 2022 роки [7; 11; 12].

Серед *найважливіших завдань* стратегічного розвитку Академії:

- забезпечити реалізацію автономізації і демократизації наукової діяльності з одночасним посиленням персоніфікованої відповідальності за її результати та звітність, залучення ширшого кола вчених до прийняття рішень з питань основної діяльності;

- ужити заходів щодо доповнення базового бюджетного покриття видатків наукових організацій конкурсним грантовим фінансуванням, яке сприяє активізації наукових шкіл і колективів, переборенню інерційності окремих учених. Удосконалити порядок формування наукової тематики з огляду на підвищення ролі зовнішньої незалежної експертизи із залученням споживачів наукової продукції;

- застосувати інноваційні підходи до оцінки публікаційної активності та результативності вчених, наукових організацій, імпаکت-фактору фахових видань на основі об'єктивних критеріїв наукометрії. При аналізі, оцінюванні та атестації діяльності підвідомчих установ, наукових груп, учених важливо дотримуватися основних положень і принципів відповідного Лейденського маніфесту (2015 р.). Загалом у наукових установах мають бути створені інституційні системи забезпечення якості наукових досліджень та експериментальних розробок;

- посилити вимоги до соціально-економічної віддачі результатів наукових досліджень та експериментальних розробок, їх практичного впровадження, що передбачає підвищення значущості наукової продукції, визначення й правоохоронного оформлення майнових і авторських прав на створені об'єкти інтелектуальної власності;

- передбачити заохочення до технологізації та комерціалізації наукових здобутків, а також надання наукових послуг громадянам;





– збільшити внесок кожного члена Академії у спільний науковий доробок та підвищити координуючу роль відділень НАПН України;

– у подальшому здійснювати інтернаціоналізацію наукової діяльності, міжнародну комунікацію та розширювати участь наукових установ Академії у проєктах програм ЄС Еразмус+ та «Горизонт 2020»;

– здійснювати незалежну наукову експертизу проєктів прогностичних документів (доктрин, концепцій, стратегій тощо), освітніх інновацій і навчальної літератури, а також із власної ініціативи розробляти пропозиції щодо засад освітньої політики, прогнозів, інформаційно-аналітичних матеріалів, пропозицій, рекомендацій щодо гуманітарного розвитку держави та вдосконалення освітньої сфери, за дорученнями Президента України, Верховної Ради України, Кабінету Міністрів України провадження наукової експертизи проєктів законів, державних рішень і програм;

– продовжити роботу з підвищення віддачі вчених Академії з використанням міжнародної системи наукометрії та висвітлення результатів діяльності НАПН України в педагогічній пресі та інших ЗМІ, наповнення Електронної бібліотеки Академії, сайтів;

– посилити підтримку Ради молодих вчених Академії щодо підвищення її ролі в активізації участі молодих учених у науковій і науково-організаційній діяльності НАПН України;

– забезпечити реалізацію Стратегії розвитку Національної академії педагогічних наук України на 2016 – 2022 роки.

Таким чином, НАПН України відзначає своє 25-ліття згуртованою і мобілізованою великою місією служіння українському суспільству, його освітній сфері шляхом надійного науково-методичного забезпечення в умовах сучасних національних, європейських та глобальних викликів, з чітким баченням пріоритетів діяльності, подальшого самовдосконалення.

### Використані джерела

1. Академія педагогічних наук України : інформ. довід. – Київ : Пед. думка, 2008. – 284 с.
2. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 5 вересня 2017 року [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>
3. Звіт про діяльність Національної академії педагогічних наук України в 2016 р. та в період 2012–2016 рр. / Нац. акад. пед. наук України ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Пед. думка, 2017. – 544 с.
4. Кремень В. Г. Василь Кремень: «Безглуздо суперечити цивілізаційним вітрам, треба просто ловити їх національними вітрилами»: [розмова з президентом НАПН України В. Г. Кременем про минуле й майбутнє освіти / записала Анна Луканська] // Голос України. – 2017. – 24 черв. (№ 115). – С. 10.
5. Кремень В. Г. Василь Кремень: Український вчитель відкритий до творчості : [розмова з президентом НАПН України, міністром освіти і науки України у 2000–2005 рр. В. Г. Кременем / записав Максим Короденко] // Освіта України. – 2017. – 26 черв. (№ 25). – С. 12–13.
6. Національна академія педагогічних наук України : інформ. довід. – Київ : Пед. думка, 2013. – 270 с.
7. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Пед. думка, 2016. – 448 с.
8. Питання Академії педагогічних наук України [Електронний ресурс] : постанова Кабінету Міністрів України від 16 черв. 1992 р. № 335 : [станом на 05.09.2007 р.] // Верховна Рада України : офіц. веб-портал. – Текст. дані. – Київ, 2007. – Режим

доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/335-92-%D0%BF> (дата звернення: 06.09.17). – Назва з екрана.

9. Про заснування Академії педагогічних наук України [Електронний ресурс] : Указ Президента України від 4 берез. 1992 р. № 124 : [станом на 19.06.2013 р.] // Верховна Рада України : офіц. веб-портал. – Текст. дані. – Київ, 2013. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/124/92> (дата звернення: 06.09.17). – Назва з екрана.
10. Про надання Академії педагогічних наук України статусу національної [Електронний ресурс] : Указ Президента України від 24 лют. 2010 р. № 258/2010 // Верховна Рада України : офіц. веб-портал. – Текст. дані. – Київ, 2010. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/ru/259/2010> (дата звернення: 06.09.17). – Назва з екрана.
11. Стратегія розвитку Національної академії педагогічних наук України на 2016 – 2022 роки [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://naps.gov.ua/ua/press/announcements/942/>
12. Ярмаченко М. Д. Академія педагогічних наук України : п'ятиріччя становлення і розвитку / М. Д. Ярмаченко. – Київ, 1997. – 154 с.
13. National Report on the State and Prospects of Education Development in Ukraine / National Academy of Educational Sciences of Ukraine ; [editorial board: V. G. Kremen (head), V. I. Lugovyy (deputy head), A. M. Gurzhii (deputy head), O. Ya. Savchenko (deputy head)], edited by V. G. Kremen. – Kyiv : Pedahohichna dumka, 2017. – 336 p.

### References

1. Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy : inform. dovid. – Kyiv : Ped. dumka, 2008. – 284 s.
2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» № 2145-VIII vid 5 veresnja 2017 roku [Elektronnyj resurs]. Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>
3. Zvit pro diialnist Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy v 2016 r. ta v period 2012–2016 rr. / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy ; za zah. red. V. H. Kremenia. – Kyiv : Ped. dumka, 2017. – 544 s.
4. Kremen V. H. Vasył Kremen: «Bezghluzdo superechtyt tsyvilizatsiynym vitram, treba prosto lovyty yikh natsionalnymy vitrylamy» : [rozmova z prezidentom NAPN Ukrainy V. H. Kremenem pro mynule y maibutnie osvity / zapysala Anna Lukanska] // Holos Ukrainy. – 2017. – 24 cherv. (№ 115). – S. 10.
5. Kremen V. H. Vasył Kremen: Ukrainskiy vchytel vidkryty do tvorchosti : [rozmova z prezidentom NAPN Ukrainy, ministrom osvity i nauky Ukrainy u 2000–2005 rr. V. H. Kremenem / zapysav Maksym Korodenko] // Osvita Ukrainy. – 2017. – 26 cherv. (№ 25). – S. 12–13.
6. Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy : inform. dovid. – Kyiv : Ped. dumka, 2013. – 270 s.
7. Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy ; za zah. red. V. H. Kremenia. – Kyiv : Ped. dumka, 2016. – 448 s.
8. Pytannia Akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy [Elektronnyy resurs] : postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 16 cherv. 1992 r. № 335 : [stanom na 05.09.2007 r.] // Verkhovna Rada Ukrainy : ofits. veb-portal. – Tekst. dani. – Kyiv, 2007. – Rezhym dostupu: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/335-92-%D0%BF> (data zvernennia: 06.09.17). – Nazva z ekrana.
9. Pro zasnuvannia Akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy [Elektronnyy resurs] : Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 4 berez. 1992 r. № 124 : [stanom na 19.06.2013 r.] // Verkhovna Rada Ukrainy : ofits. veb-portal. – Tekst. dani. – Kyiv, 2013. – Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/124/92> (data zvernennia: 06.09.17). – Nazva z ekrana.





10. Pro nadannia Akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy statusu natsionalnoi [Elektronnyi resurs] : Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 24 liut. 2010 r. № 258/2010 // Verkhovna Rada Ukrainy : ofits. veb-portal. – Tekst. dani. – Kyiv, 2010. – Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/ru/259/2010> (data zvernennia: 06.09.17). – Nazva z ekrana.
11. Stratehija rozvytku Nacional'noji akademiji pedagoghichnykh nauk Ukrainy na 2016 – 2022 roky [Elektronnyj resurs]. Rezhym dostupu: <https://naps.gov.ua/ua/press/announcements/942/>
12. Yarmachenko M. D. Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy : piatyrichchia stanovlennia i rozvytku / M. D. Yarmachenko. – Kyiv, 1997. – 154 s.
13. National Report on the State and Prospects of Education Development in Ukraine / National Academy of Educational Sciences of Ukraine ; [editorial board: V. G. Kremen (head), V. I. Lugovyv (deputy head), A. M. Gurzhi (deputy head), O. Ya. Savchenko (deputy head)], edited by V. G. Kremen. – Kyiv : Pedahohichna dumka, 2017. – 336 p.

**Луговой В. И., доктор педагогических наук, профессор, действительный член НАПН Украины, первый вице-президент НАПН Украины**

**Топузов О. М., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент НАПН Украины, вице-президент НАПН Украины, и. о. директора Института педагогики НАПН Украины**

**Регейло И. Ю., доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, начальник научно-организационного отдела аппарата Президиума НАПН Украины**

**Мушка О. В., кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, начальник отдела научных и руководящих кадров и международных научных отношений аппарата Президиума НАПН Украины**

**Кулиш Т. И., кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, заместитель начальника научно-организационного отдела аппарата Президиума НАПН Украины**

**Вашуленко О. П., кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник научно-организационного отдела аппарата Президиума НАПН Украины**

### НАЦИОНАЛЬНАЯ АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК УКРАИНЫ: 25 ЛЕТ СЛУЖЕНИЯ УКРАИНСКОМУ ОБЩЕСТВУ

Представлено 25-летнее развитие НАПН Украины как ведущей самоуправляющейся научной организации в сфере образования. Освещена современная ключевая роль НАПН Украины в теоретико-методологическом и научно-методическом обеспечении национального образования, проведении фундаментальных и прикладных исследований по проблемам образования, педагогики и психологии, осуществлении независимой профессиональной экспертизы. Раскрыт значительный вклад в подготовку научных, научно-педагогических и педагогических кадров. Охарактеризована деятельность НАПН Украины по интеграции национального образовательного и научного пространства в европейские и мировые образовательные и исследовательские

пространства. Обоснованы первоочередные задачи и определены пути их решения в ближайшей и среднесрочной перспективе по модернизации образовательной и научной сфер Украины и НАПН Украины.

**Ключевые слова:** Национальная академия педагогических наук Украины, развитие, институциональный и кадровый потенциал, теоретико-методологическое и научно-методическое сопровождение, образование, педагогика, психология, научная сфера, европейская интеграция.

**Luhovi V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of NAES of Ukraine, First Vice-President of NAES of Ukraine**

**Topuzov O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAES of Ukraine Vice-President of NAES of Ukraine, Acting Director of the Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine**

**Reheilo I., Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of Scientific-organizational Department of Presidium Apparatus of NAES of Ukraine**

**Mushka O., Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), Senior Researcher, Head of the Department of Scientific and Managing Staff and International Scientific Relations of Presidium Apparatus of NAES of Ukraine**

**Kulish T., Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), Senior Researcher, Deputy Head of Scientific-organizational Department of Presidium Apparatus of NAES of Ukraine**

**Vashulenko O., Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), Senior Researcher, Senior Researcher of Scientific-organizational Department of Presidium Apparatus of NAES of Ukraine**

#### NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE: 25 YEARS OF SERVING THE UKRAINIAN SOCIETY

The 25-year development of the NAES of Ukraine as the leading self-governing research organization in the sphere of education is presented. The current key role of the NAES of Ukraine in theoretic-methodical and scientific-methodical support of national education; carrying out fundamental and applied research on problems of education, pedagogy and psychology; and accomplishing independent professional expertise are enlightened. The significant contribution to scientific, scientific-pedagogical and pedagogical staff training is revealed. The NAES of Ukraine activity concerning integration of the national education and research area in the European and world education and research areas is characterized. The priority tasks are grounded and the ways of their solution in relation to modernization of educational and research spheres of Ukraine and the NAES of Ukraine in the immediate and medium term prospects are determined.

**Keywords:** National Academy of Educational Sciences of Ukraine; development; institutional and staff potential; theoretic-methodological and scientific-methodical support; education; pedagogy; psychology; scientific sphere; European integration.





**Луговий Володимир Ігорювич** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, перший віце-президент НАПН України, Заслужений працівник освіти України.

**Коло наукових інтересів:** проблеми організації, управління, модернізації освіти в контексті національної самоідентифікації, європейської інтеграції та світової глобалізації. Автор культурно-інформаційної теорії освіти; один із засновників університетології та форсайтної педагогіки. Під його керівництвом теоретично обґрунтовано та практично впроваджено освітню і наукову галузь «Державне управління» (нині інтегрована галузь знань «Публічне управління та адміністрування»). Активний учасник розроблення й модернізації освітнього законодавства. Національний експерт

з реформування вищої освіти в Україні. Автор близько 500 наукових і науково-методичних праць: монографій, підручників, навчальних посібників, енциклопедій, словників тощо; зокрема одноосібних: «Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку», «Управління освітою», «Десять років становлення (досвід досліджень, розробок і впроваджень у сфері державного управління)» та інші.  
e-mail: luhovyy@ukr.net

**Топузов Олег Михайлович** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент, віце-президент НАПН України, в.о. директора Інституту педагогіки НАПН України, Заслужений діяч науки і техніки України.

**Коло наукових інтересів:** організація науково-дослідної діяльності, підручникотворення, методика навчання географії України, інноватика в освіті. Автор більше як 250 наукових публікацій (у тому числі у співавторстві). Член спеціалізованих вчених рад із захисту докторських і кандидатських дисертацій. Входить до складу редколегії кількох фахових видань.  
e-mail: profptop@ukr.net.



**Дічек Наталія Петрівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, Заслужений діяч науки і техніки.

**Коло наукових інтересів:** теорія української та зарубіжної освіти (XVIII–XX ст.); методологія історико-педагогічних досліджень; історико-педагогічна біографістика, англомовне макаренознавство. Автор і співавтор 6 монографій, 3 посібників для студентів, «Енциклопедії освіти», «Педагогічного словника», автор понад 180 статей з питань історії школи і педагогічної науки України.

e-mail: n.p.dichek@gmail.com

УДК 37(09) (447)

## ВАСИЛЬ ГРИГОРОВИЧ КРЕМЕНЬ: У ПОШУКАХ ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ СМИСЛІВ І ЦІННІСНИХ ПРІОРИТЕТІВ ОСВІТИ

(роздуми з приводу ювілею видатного вченого)

«Безглуздо суперечити цивілізаційним вітрам,  
треба просто ловити їх національними вітрилами»

В. Г. Кремень

Голос України, 2017, №115

У статті розкрито внесок відомого українського вченого-філософа, державного і громадського діяча, педагога, президента НАПН України Василя Григоровича Кременя у розвиток освіти і науки в Україні за понад 25-річний період роботи.

Висвітлено доробок В. Г. Кременя у галузі державотворення, здійснений на відповідальних державних посадах, насамперед – як міністра освіти і науки (1999-2005 рр.), чиї починання були пов'язані з розбудовою національної за духом і європейської за ціннісним спрямуванням освіти, із запровадженням багатьох нововведень в організацію та функціонування середньої та вищої школи. Відображено його здобутки як очільника НАПН України, який визначає напрями розгортання науково-дослідної роботи над найактуальнішими питаннями освіти, відповідно до нагальних викликів сьогодення.

Доведено, що основу всіх видів різноаспектної державної й наукової діяльності В. Г. Кременя становить обґрунтована ним як ученим-філософом у численних працях філософсько-освітня концепція імперативу людиноцентричного виміру освіти. Проаналізовано суть нової стратегії української освіти в умовах глобалізаційних зрушень (за В. Г. Кременем), яка має формувати мережну людину-особистість, котра знаходиться у постійному саморозвитку, має чітку громадянську позицію, почуття національної єдності, патріотизму, людину, здатну до творення змін і сприйняття змінності.

**Ключові слова:** В. Г. Кремень, філософія освіти, людиноцентризм, особистість, освітня синергія, саморозкриття у творчості, освітня євроінтеграція

Історію української освіти, її філософію творили видатні особистості, починаючи з митрополита Київського Іларіона і князя Ярослава Мудрого, продовжуючи Володимиром Мономахом, Петром Могилою, Данилом Тупталом, Григорієм Кониським, Григорієм Сковородою, Памфілом Юркевичем... Твориться вона й нині. До цього духовного, культурно-просвітницького процесу збереження і продовження розвитку національних традицій осмислення основ природного й соціального світу, пізнання людини та її сутності причетний і сучасний відомий український вчений-філософ, державний і громадський діяч, президент Національної академії педагогічних наук України, академік Національної академії наук України та Національної академії педагогічних наук України *Василь Григорович Кремень*. Його наполеглива добротворча діяльність на чолі Національної академії педагогічних наук (із 1997 р. і донині), Міністерства освіти і науки (1999–2005 рр.), Товариства «Знання» України (з 1998 р.) була і є спрямованою на розбудову української за духом і оновленою за змістом системи освіти. Всі задуми, а головне – реалізацію їх В. Г. Кремень базує на глибокому осягненні надбань світової педагогічної думки й урахуванні закономірностей розвитку освітнього простору, керуючись обґрунтованою ним новою стратегією поступу не лише української освіти, а й українського суспільства загалом – стратегією людиноцентризму [7, с. 5]. Учений-мислитель послідовно обстоює ідею, що «людиновимірність – найважливіший параметр буття» [3, с. 109].

Як учений-філософ В. Г. Кремень сформувався у дискурсі Київської філософської школи і під безпосереднім впливом її керівника, філософа з європейським ім'ям, дослідника спадщини Г. В. Ф. Гегеля, академіка В. І. Шинкарука. Починаючи з 1970-х рр. минулого століття в центрі уваги

представників Київської філософської школи перебувала проблема «людина – світ», а В. Г. Кремень розробляв складний контрверсійний її аспект – співвіднесення колективного й індивідуального у суспільній реальності. Його докторська дисертація (1991 р.) вирізнялася винятковою злободенністю й відходом від ідеологічних стереотипів, оскільки в ній ще в межах соціалістичної, колективно зорієнтованої дійсності вже ставилося питання про роль особистості як осердя суспільного життя, вводилося поняття «тоталітаристський колективізм» (!) як характеристика абсолютізації колективного начала, що веде до нівелювання особистісного виміру буття [19, с. 14].

Очевидно, що вже в той час Василь Григорович виношував ідею людиноцентричної побудови соціуму, яку в подальшому плідно розвивав не лише на теоретико-методологічному рівні у наукових працях [18], а й безпосередньо втілював у своїй практичній діяльності державного діяча на відповідальних посадах керівника служби з питань гуманітарної політики Адміністрації Президента України, керівника управління внутрішньої політики Адміністрації Президента України (1994–1998 рр.), депутата Верховної Ради України і голови підкомітету з фахової освіти (1998–2000 рр.), а найбільшою мірою – як міністр освіти і науки України (1999–2005 рр.) [18, с. 22–23].

Наційніві утвердження незалежності країни виявився талант В. Г. Кременя як державотворця, розбудовника освітньої галузі України, адже за його ініціативи й керування було здійснено такі посуточно важливі практичні кроки з оновлення системи освіти в річищі дитиноцентризму, як активний перехід від суб'єкт-об'єктної моделі навчання й виховання дітей і молоді до суб'єкт-суб'єктної. Це сприяло подальшій демократизації не лише школи, а й світогляду українців загалом у сенсі піднесення значущості та шанування унікальності людини; введення більш точної 12-бальної шкали оцінювання успішності учнів загальноосвітніх шкіл; скасування примусового «другорічництва» і складання перевірних іспитів як конкретні вияви боротьби з учнівськими стресами; обґрунтування переходу старшої школи на профільне навчання, що поглиблює процеси диференціації й індивідуалізації в середній освіті, а відтак – сприяє забезпеченню кожній дитині особистісного самоздійснення.

На час роботи В. Г. Кременя міністром припадає започаткування зовнішнього незалежного оцінювання знань школярів; запровадження вивчення в загальноосвітній школі іноземної мови з другого класу, а вивчення української мови як державної стає обов'язковим для всіх учнів країни; розроблення й затвердження першої Державної програми «Вчитель», спрямованої на реалізацію мети забезпечити «економічні і соціальні гарантії професійної самореалізації педагогічних працівників та утвердити їхній високий соціальний статус в суспільстві» [15].

У період його керівництва галуззю ініціюється перехід загальноосвітньої школи на 12-річний термін навчання; починає виконуватися соціально значуща програма «Шкільний автобус»; виразно набуває практичного втілення інформатизація загальноосвітніх навчальних закладів із акцентуванням уваги держави на комп'ютеризацію сільських шкіл.

Не менш революційними стали зрушення, запроваджені командою Міністерства освіти і науки України за керівництва В. Г. Кременя, у вищій освіті. Йдеться про реалізацію європейського вибору нашої держави в освітній галузі шляхом підготовки і долучення вищих навчальних закладів країни до європейського Болонського процесу (травень 2005 р.).

У проникливій і винятково цікавій книзі «Шлях до себе – шлях до людей» (2017 р.), присвяченій ретроспективному висвітленню у формі мемуарних есеїв діяльності та звершень Василя Григоровича, уміщено автентичні спогади вчених, освітан, державних і громадських діячів, висвітлено їхні враження про співпрацю і спілкування з ним. Так, на думку відомих українських керівників провідних університетів України В. П. Андрущенко, В. С. Бакірова, Л. В. Губерського, В. С. Курила, В. П. Коцура, А. А. Мазаракі, В. О. Огнев'юка, І. Ф. Прокопенка, П. Ю. Сауха, саме в роки діяльності міністра освіти і науки В. Г. Кременя розпочалася трансформація в усвідомленні українським суспільством ролі освіти у процесах державотворення в контексті вибору європейського вектору розвитку, а вища школа інтенсифікувала науковий складник своєї роботи й інтеграцію у світовий дослідницький простір та глобальне університетське середовище [20].

Нарешті, гадаємо, що стратегічно важливу Національну доктрину розвитку освіти до 2025 р. теж спроєктовано й розроблено саме за часів міністра В. Г. Кременя. Зміст цього документа, схвалений Другим всеукраїнським з'їздом працівників освіти у 2001 р. і затверджений Указом Президента України у 2002 р., відповідав викликам часу, у ньому було визначено ключові напрями

розвитку освіти з орієнтацією її на європейські традиції та гуманістичні цінності. На переконання академіка В. П. Андрущенка, цей документ і донині не втратив свого значення і заслуговує на осмислення, оскільки «цілком компетентно встановлював правила і норми розвитку освіти у європейському напрямі» [1, с. 105]. Наголосимо, що вперше в історії української освіти у цій Доктрині пріоритетними напрямами державної політики щодо розвитку освіти проголошувалися «особистісна орієнтація освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей» [14].

За цими рядками державного документа безперечно стоять і світоглядні переконання ідейного фундатора Доктрини Василя Григоровича, переконаного в тому, що «сьогодні вперше за всю нашу історію відкрилася широка можливість для особистісного самоствердження, і головним каталізатором цього процесу залишається творчість» [3, с. 148]. Зауважимо, що категорії «творча діяльність», «творче самоствердження» є одними з базових у філософсько-педагогічних розмислах ученого [2; 3; 6].

На переконання академіка В. Г. Кременя, щоб раціонально і випереджально трансформувати національну систему освіти, варто насамперед усвідомити, зрозуміти суть сучасних суперечливих цивілізаційних змін, урахувавши і реалії сьогодення, і прогнозовані перспективи руху суспільства: «Глобалізація небезпек і ризику в постіндустріальному світі вимагає посилення педагогічної компоненти цивілізаційного процесу» [3, с. 187]. Як «один з найвидатніших представників гуманістичної педагогічної науки України, що, увібравши найкраще з багатовікової своєї історії, прагне відповідати запитам сьогодення, а ще більше – вимогам майбутнього» [17], він виступає за принципово важливе осучаснення *уявлень* про сутність, можливості та призначення освіти.

Починаючи з перших років третього тисячоліття, вчений спочатку у виступах і доповідях, а далі – у фундаментальних наукових творах висвітлив міркування щодо сучасних засад філософії освіти, яку розглядає як «новий теоретичний дискурс у вітчизняній педагогіці та суспільній науці в цілому» [3, с. 439]. Ключовими концептами філософії освіти, за В. Г. Кременем, постають людиноцентризм й інноваційна особистість, на яку покладається багато надій у ситуації постмодерну [3, с. 439] й постпостмодерну, що характеризуються мінливістю та множинністю буття. Розглядаючи проблеми і суперечності глобального світу й інформаційне середовище як умову нового буття особистості, вчений вмотивував стратегію людиноцентризму в освіті як «перенесення центру діяльності на людину – її творчість, розум, уяву, волю <...> на формування в неї здатності до нестандартних, якісно нових рішень та дій» [3, с. 503]. Понад це, він зазначає, що для розвитку всіх сфер соціального простору філософія людиноцентризму – «один з основних способів вирішення складних проблем сьогодення» [3, с. 502].

Усвідомлюючи, що українське суспільство, й освіта зокрема, покликані підготувати «особистість, здатну до творення змін і сприйняття змінності», адже це забезпечить конкурентоспроможність нації, оскільки змінність перестає бути винятком, а стає правилом нової дійсності [8, с. 15], академік В. Г. Кремень увів поняття «інноваційна знаннева людина», яким характеризував образ індивіда близького майбутнього, акцентувавши, що знання мають бути органічним сутнісним складником такої особистості, визначаючи її поведінку і характер дій [8, с. 13–14]. Сформувати таку інноваційну людину, наголошує вчений, можливо лише за допомогою освіти, пронизаної дієвим принципом дитиноцентризму «у значенні уваги до кожної конкретної дитини з її сутнісними характеристиками на всіх етапах освітньої діяльності – від дошкілля, через школу, профтехзаклад й університет» [8, с. 19].

У минулорічному виступі на ювілейній сесії Загальних зборів НАН України та національних галузевих академій наук України, присвяченій 25-й річниці незалежності нашої держави, В. Г. Кремень акцентував увагу наукової спільноти на тому, що «сучасна освіта має максимально наблизитися до здібностей кожної конкретної дитини. Це означає, що ми, освітяни, разом з батьками маємо допомогти дитині пізнати свої таланти, допомогти їх розвинути. Тоді, ставши дорослою, ця людина максимально реалізує себе, оскільки вона займатиметься улюбленою справою і робитиме це фахово. А держава, де мільйони людей займатимуться такою роботою, буде розвиватися несуперечливо і динамічно» [12, с. 22].

У розгортання концептуальних конструктів свого підходу до розвитку сучасної української філософії освіти академік В. Г. Кремень запропонував розгляд проблеми взаємозв'язку та взаємодії сучасної освітньої теорії і синергетики, виходячи з твердження, що навчання – це нелінійний,

відкритий діалог людини з самою собою та іншими людьми [9, с. 11, 18]. Він переконливо аргументував, що в аспекті синергетики процес навчання є процесом взаємного конструювання та творення вчителя (викладача) й учня (студента), це нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого й зворотного зв'язку, солідаристичного освітнього процесу, це породження знання самим учнем, його активна і продуктивна творчість, це розвиток педагогічних практик у процесі формування особистості учня й учителя, які завдяки спільній активності починають «жити в одному «темповіті» [9, с. 18].

Урахований вченим у розв'язанні проблем освіти синергетичний контекст дає можливість одержати не лише системний підхід до освіти, а й системну динаміку і механізми самоорганізації суб'єктів освітнього простору, забезпечити єдність змісту навчання й виховання.

Незупиняючись у своєму творчому пошуку, В. Г. Кремень на посаді президента НАПН України розвиває парадигму людиноцентризму в сув'язі з синергією ціннісно-пізнавальних смислів освітнього процесу й у контексті актуальної філософської проблеми «складності» [5]. У своїх філософських обґрунтуваннях нової філософії освіти він наполягає на необхідності подолати спрощені уявлення про людиновимірні вчення в сучасних конкретно-історичних умовах *невизначеного світу* [5, с. 263], стверджує, що синергетика актуалізує антропний принцип, який є принципом існування складного у світі [5, с. 267]. За В. Г. Кременем, у синергетичній освіті знання не просто «накладається» на структури особистості, така освіта «діє “зсередили”, стимулюючи особистісні, приховані лінії розвитку людини» [5, с. 271]. Подальший розвиток освітньої синергетики філософ розглядає як умову «інтеріоризації антропосоціокультурних смислів, що є одним із фундаментальних аспектів освіти» [5, с. 141].

Людиноцентрична філософсько-освітня концепція В. Г. Кременя тісно корельована також із проблемою національної ідеї, вирішення якої вчений убачає в єдності історії, філософії та освіти, причому освіта тлумачиться ним як практична «реалізація стратегій поступу української ідеї в європейську цивілізацію» [4]. Концепт національної ідеї в освіті у період так званої «кризи духовності», пише академік, не лише привертає увагу до негативних сторін сучасного соціокультурного буття, а відроджує надії на майбутнє [4, с. 564], є визначальним чинником суспільного прогресу. Він настійно наголошує, що людина може ствердити себе, «привнести себе у світ» лише завдяки освіті, яка є засобом реалізації за допомогою знань родової сутності людини й універсальною умовою визначення людської природи буття, у центрі якого – проблема національної та особистісної самоідентифікації. Визначаючи творення українського світу як творення «простору національної культури», його збереження й плекання вчений вважає умовою національного буття, адже в ньому розвивається національна ідея, що концентрує в собі «дух» і «душу» народу, його прагнення, надії на прийдешнє [4, с. 568].

Ще у 2007 р. Василь Григорович, підбиваючи підсумки роботи НАПН України за 15 років й освітньої галузі загалом, передбачливо обґрунтував тезу про те, що «в умовах глобалізації громадянська єдність, національне згуртування, а отже, *патріотичне виховання молоді* не тільки не втрачає актуальність, а навпаки, – є справді *стратегічним* за значенням завданням» [8, с. 23], оскільки патріотичне виховання не лише формує почуття приналежності до нації і держави, а й сприяє реалізації такої надважливої суспільно прикладної мети, як «національне єднання, ефективне відстоювання національних інтересів у взаємовідносинах із іншими державами, що є надзвичайно актуальним» [8, с. 23].

Для формування «глобалістської» людини, яка є патріотом України і водночас цілком конкурентоздатна в глобальному просторі, необхідно розв'язати багато завдань – від забезпечення відповідної світоглядної підготовки молоді до знання іноземних мов, але формування системи цінностей, передусім таких, як патріотизм, почуття національної єдності, посідає у цьому процесі особливе місце. Як зазначає В. Г. Кремень, «на жаль, деякий час ці проблеми недооцінювали. Сьогодні вони є вкрай актуальними не лише через агресію з боку сусіда, а й тому, що в умовах глобального простору загострюється конкуренція. Вона набуває широких масштабів, охоплюючи, крім економіки, інформаційний і культурний простір. У таких умовах ми маємо докласти всіх зусиль до того, щоб нація була єдиною, бо це не лише самоцінність, а й шлях до кращого життя. Адже єдина, згуртована нація, яка усвідомлює власні інтереси, зможе краще захистити себе як в економічній, так і в будь-якій іншій сфері» [12, с. 22].

У 2017 р. у звітній доповіді про діяльність НАПН України її президент вже мав підстави говорити про «запровадження в українській освіті ключового принципу людиноцентризму» й наголошував на нагальності й важливості осучаснення засобів формування національної ідентичності, формування громадян-патріотів [13, с. 5].

Спрямовуючи останніми роками роботу науковців НАПН України на розроблення найбільш гострих проблем національної освіти, В. Г. Кремень до найневідкладніших зараховує проблеми якості української освіти в контексті цивілізаційних змін, забезпечення належного теоретико-методологічного й науково-методичного супроводу функціонування й модернізації освітньої сфери. Він зосереджує увагу фахівців на врахуванні того, що нині де-факто відбувається становлення нового типу людини – мережної – і нового типу відносин у просторі мережного суспільства [11, с. 13]. А тому у визначенні мети й завдань української освіти постає новий виклик – потреба розвивати таку людину, яка б володіла інформаційно-комунікаційними технологіями, англійською мовою, була б мобільною у віртуальному середовищі, демократичною й доступною, інноваційною, компетентною, самодостатньою, здатною навчатися упродовж життя [10; 11]. Отже, людиноцентрована якісна сучасна освіта, пише вчений, має формувати в особистості потребу в постійному саморозвитку і водночас – громадянську позицію, почуття національної єдності, патріотизм [11, с. 8].

Як умілий організатор і реформатор освітньої галузі України, як очільник освітянського наукового загалу і як філософ-практик В. Г. Кремень обґрунтував і запровадив у діяльність усіх ланок освіти на зміну ідеї соціоцентризму, що була ключовою для ХХ ст., ідею людиноцентризму, чим суттєво прислужився українській державі. Замість підсумку наведемо високу оцінку діяльності В. Г. Кременя як вченого, висловлену на його адресу видатним українським ученим, президентом НАН України, академіком Б. Є. Патонем: «Ви належите до когорти визначних представників наукової спільноти, які уособлюють споконвічне прагнення людини до самовдосконалення, неодмінного творчого пошуку та самореалізації в ім'я суспільного прогресу і розвитку людства» [18, с. 13].

Нехай сяє, не згасаючи, астероїд Кременя 13922<sup>1</sup>!

### Використані джерела

1. Андрущенко В. П. Високе покликання / В. П. Андрущенко // Шлях до себе – шлях до людей: Привітання, спогади, враження від співпраці та зустрічей / гол. ред. і наук. ред. В. І. Кушеревець ; відп. упоряд. С. О. Сисоєва. – К. : Знання України, 2017. – С. 102–114.
2. Кремень В. Г. Людина як суб'єкт творчої діяльності: інноваційний аспект / В. Г. Кремень // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2014. – № 9–10. – С. 6–10.
3. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Пед. думка, 2009. – 520 с.
4. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. – Вид. перероб. – К. : Грамота, 2010. – 576 с.
5. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму : монографія / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К. : Пед. думка, 2012. – 368 с.
6. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Людина як суб'єкт творчої діяльності: інноваційний аспект / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
7. Кремень В. Г. Людиноцентризм – основа Національної доктрини розвитку освіти в Україні / В. Г. Кремень // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / АПН України, Нац. тех. ун-т «ХПІ». – Харків, 2004. – Вип. 5. – С. 3–10.
8. Кремень В. Г. Якісна освіта і нові вимоги часу / В. Г. Кремень // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць до 15-річчя АПН України : у 5 т. – К. : Пед. думка, 2007. – Т. 1. : Теорія та історія педагогіки. – С. 11–24.
9. Кремень В. Г. Освіта у вимірах методології синергетики / В. Г. Кремень // Педагогічна і психолог. науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – К. : Пед. думка, 2012. – Т. 1. : Заг. педагогіка та філософія освіти. – С. 11–23.
10. Кремень В. Г. Проект сучасної освіти: інноваційна людина / В. Г. Кремень // Рідна школа. – 2013. – № 8–9. – С. 4–8.

<sup>1</sup> На честь В. Г. Кременя було названо малу планету – астероїд головного поясу, відкритий у вересні 1985 р. вченими М. і Л. Черняками з Кримської астрофізичної обсерваторії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ssd.jpl.nasa.gov/sbdb.cgi?sstr=13922;orb=1>

11. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // УПЖ. – 2015. – № 1. – С. 8–15.
12. Кремень В. Г. Пріоритет освіти і науки / В. Г. Кремень // Вісник НАН України. – 2016. – № 9. – С. 21–23.
13. Кремень В. Г. Особливу увагу – супроводу освітніх реформ / В. Г. Кремень // Освіта. – 2017 (29 березня – 5 квітня). – № 13–14. – С. 5.
14. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [Електронний ресурс] // Електронний репозитарій. – Режим доступу: [repository.ldufk.edu.ua/.../1/natsionalna%20doktryna.pdf](http://repository.ldufk.edu.ua/.../1/natsionalna%20doktryna.pdf)
15. Про затвердження Державної програми «Вчитель»: Постанова Кабінету міністрів України від 28.03.2002 р. №379 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-%D0%BF>
16. Прокопенко І. Ф. Академік В. Г. Кремень – постать людиноцентрична / І. Ф. Прокопенко // Шлях до себе – шлях до людей: Привітання, спогади, враження від співпраці та зустрічей / гол. ред. і наук. ред. В. І. Кушереть ; відп. упоряд. С. О. Сисоєва. – К. : Знання України, 2017. – С. 200–204.
17. Прокопенко І. Ф. Дитиноцентризм у педагогічній творчості академіка В. Г. Кременя [Електронний ресурс] / І. Ф. Прокопенко // Бібліотека Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Режим доступу: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_probl\\_silsk\\_shkolu/40/visnuk\\_35.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/40/visnuk_35.pdf)
18. Творчий доробок Василя Григоровича Кременя в інноваційному розвитку освіти України: біобібліограф. покажчик / НАПН України, ДНПБ ім. В. О. Сухомлинського. – 4-те вид., допов. – К. : Знання України, 2017. – С. 12–21.
19. Ткаченко Л. І. Особистість як чинник цивілізаційних перетворень / Л. І. Ткаченко // Творчий доробок Василя Григоровича Кременя в інноваційному розвитку освіти України: біобібліограф. покажчик / НАПН України, ДНПБ ім. В. О. Сухомлинського. – 4-те вид., допов. – К. : Знання України, 2017. – С. 12–21.
20. Шлях до себе – шлях до людей: Привітання, спогади, враження від співпраці та зустрічей / гол. ред. і наук. ред. В. І. Кушереть ; відп. упоряд. С. О. Сисоєва. – К. : Знання України, 2017. – 391 с.

## References

1. Andrushchenko V. P. Vysoke poklykannia / V. P. Andrushchenko // Shliakh do sebe – shliakh do liudei: Pryvitannia, spohady, vrazhennia vid spivpratsi ta zustrichei / hol. red. i nauk. red. V. I. Kusherets ; vidp. uporiad. S. O. Sysoieva. – K. : Znannia Ukrainy, 2017. – S. 102–114.
2. Kremen V. H. Liudyna yak subiekt tvorchoi diialnosti: innovatsiinyi aspekt / V. H. Kremen // Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti. – 2014. – № 9–10. – S. 6–10.
3. Kremen V. H. Filosofii liudynotsentryzmu v stratehiakh osvithnoho prostoru / V. H. Kremen. – K. : Ped. dumka, 2009. – 520 s.
4. Kremen V. H. Filosofii natsionalnoi idei: Liudyna. Osvita. Sotsium / V. H. Kremen. – Vyd. pererob. – K. : Hramota, 2010. – 576 s.
5. Kremen V. H. Synerhetyka v osviti: kontekst liudynotsentryzmu : monohrafiia / V. H. Kremen, V. V. Ilin. – K. : Ped. dumka, 2012. – 368 s.
6. Kremen V. H. Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiinyi aspekt: Liudyna yak subiekt tvorchoi diialnosti: innovatsiinyi aspekt / V. H. Kremen. – K. : Hramota, 2005. – 448 s.
7. Kremen V. H. Liudynotsentryzm – osnova Natsionalnoi doktryny rozvytku osvity v Ukraini / V. H. Kremen // Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity : zb. nauk. prats / APN Ukrainy, Nats. tekhn. un-t «KhPI». – Kharkiv, 2004. – Vyp. 5. – S. 3–10.
8. Kremen V. H. Yakisna osvita i novi vymohy chasu / V. H. Kremen // Pedahohichna i psykholohichna nauky v Ukraini : zb. nauk. prats do 15-richchia APN Ukrainy : u 5 t. – K. : Ped. dumka, 2007. – T. 1. : Teoriia ta istoriia pedahohiky. – S. 11–24.
9. Kremen V. H. Osvita u vymirakh metodolohii synerhetyky / V. H. Kremen // Pedahohichna i psykholoh. nauky v Ukraini : zb. nauk. prats : v 5 t. – K. : Ped. dumka, 2012. – T. 1. : Zah. pedahohika ta filosofii osvity. – S. 11–23.
10. Kremen V. H. Proekt suchasnoi osvity: innovatsiina liudyna / V. H. Kremen // Ridna shkola. – 2013. – № 8–9. – S. 4–8.
11. Kremen V. H. Problemy yakosti ukrainskoi osvity v konteksti suchasnykh tsyvilizatsiinykh zmin / V. H. Kremen // UPZh. – 2015. – № 1. – S. 8–15.
12. Kremen V. H. Priorytet osvity i nauky / V. H. Kremen // Visnyk NAN Ukrainy. – 2016. – № 9. – S. 21–23.
13. Kremen V. H. Osoblyvu uvahu – suprovodu osvithnikh reform / V. H. Kremen // Osvita. – 2017 (29 bereznia – 5 kvitnia). – # 13–14. – S. 5.
14. Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u KhKhI stolitti [Elektronnyi resurs] // Elektronnyi repozytarii. – Rezhym dostupu: [repository.ldufk.edu.ua/.../1/natsionalna%20doktryna.pdf](http://repository.ldufk.edu.ua/.../1/natsionalna%20doktryna.pdf)

15. Pro zatverdzhennia Derzhavnoi prohramy «Vchytel» : Postanova Kabinetu ministriv Ukrainy vid 28.03.2002 r. №379 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-%D0%BF>
16. Prokopenko I. F. Akademik V. H. Kremen – postat liudynotsentrychna / I. F. Prokopenko // Shliakh do sebe – shliakh do liudei: Pryvitannia, spohady, vrazhennia vid spivpratsi ta zustrichei / hol. red. i nauk. red. V. I. Kusherets ; vidp. uporiad. S. O. Sysoieva. – K. : Znannia Ukrainy, 2017. – S. 200–204.
17. Prokopenko I. F. Dytynotsentryzm u pedahohichnii tvorchosti akademika V. H. Kremenia [Elektronnyi resurs] / I. F. Prokopenko // Biblioteka Umanskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Pavla Tychyyny. – Rezhym dostupu: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_prob1\\_silsk\\_shkolu/40/visnuk\\_35.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/40/visnuk_35.pdf)
18. Tvorchyi dorobok Vasylia Hryhorovycha Kremenia v innovatsiinomu rozvytku osvity Ukrainy: biobibliograf. pokazhchyk / NAPN Ukrainy, DNPB im. V. O. Sukhomlynskoho. – 4-te vyd., dopov. – K. : Znannia Ukrainy, 2017. – 319 s.
19. Tkachenko L. I. Osobystist yak chynnyk tsyvilizatsiinykh peretvoren / L. I. Tkachenko // Tvorchyi dorobok Vasylia Hryhorovycha Kremenia v innovatsiinomu rozvytku osvity Ukrainy : biobibliograf. pokazhchyk / NAPN Ukrainy, DNPB im. V. O. Sukhomlynskoho. – 4-te vyd., dopov. – K. : Znannia Ukrainy, 2017. – S. 12–21.
20. Shliakh do sebe – shliakh do liudei: Pryvitannia, spohady, vrazhennia vid spivpratsi ta zustrichei / hol. red. i nauk. red. V. I. Kusherets ; vidp. uporiad. S. O. Sysoieva. – K. : Znannia Ukrainy, 2017. – 391 s.

**Луговой В. И., доктор педагогических наук, профессор, действительный член НАПН Украины, первый вице-президент НАПН Украины**

**Топузов О. М., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент НАПН Украины, вице-президент НАПН Украины, и. о. директора Института педагогики НАПН Украины**

**Дичек Н. П., доктор педагогических наук, профессор, заведующая отделом истории педагогики Института педагогики НАПН Украины**

## ВАСИЛИЙ ГРИГОРЬЕВИЧ КРЕМЕНЬ: В ПОИСКАХ ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ СМЫСЛОВ И ЦЕННОСТНЫХ ПРИОРИТЕТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

(размышления по поводу юбилея выдающегося ученого)

В статье раскрыто вклад известного украинского ученого-философа, государственного и общественного деятеля, педагога, президента НАПН Украины Василия Григорьевича Кременя в развитие образования и науки в Украине за более чем 25-летний период работы.

Освещена работа В. Г. Кременя как государственного деятеля на ответственных должностях, в первую очередь – в качестве министра образования и науки (1999-2005 гг.), чьи начинания были связаны с развитием национальной по духу и европейской по ценностным устремлениям системы образования, с введением многочисленных новшеств в функционирование средней и высшей школы. Отражены его достижения как руководителя НАПН Украины, который определяет направления развертывания научно-исследовательской работы по актуальным вопросам образования в соответствии с неотложными вызовами современности.

Доказано, что основу всех видов разноаспектной государственной и научной деятельности В. Г. Кременя составляет обоснованная им как ученым-философом в многочисленных трудах философско-образовательная концепция императива человекоцентричного измерения образования. Проанализирована суть новой стратегии украинского образования в условиях глобализационных сдвигов (по В. Г. Кременю), которая должна формировать сетевое человека-личность, находящегося в постоянном саморазвитии, имеющего четкую гражданскую позицию, чувство национального единства, патриотизма, человека, способного к созданию изменений и восприятно изменяемости.

**Ключевые слова:** В. Г. Кремень, философия образования, человекоцентризм, личность, образовательная синергия, самораскрытие в творчестве, образовательная евроинтеграция.

*Luhovyi V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of NAES of Ukraine, First Vice-President of NAES of Ukraine*

*Topuzov O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAES of Ukraine, Vice-President of NAES of Ukraine*

*Dichek N., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the History of Pedagogy Department of the Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine*

**VASYL HRYHOROVYCH KREMEN: IN THE SEARCH OF PHILOSOPHIC-ANTHROPOLOGICAL SENSES AND VALUE PRIORITIES OF EDUCATION  
(thoughts on the occasion of anniversary of prominent scientist)**

The article describes the input of Vasyl Hrihorovych Kremen, a well-known Ukrainian philosopher, state and public figure, teacher, president of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, to the development of education and science in Ukraine for more than 25 years' period of work.

The contribution of V. H. Kremen in the field of state-building is cleared up, carried out on responsible public positions, first of all – as the Minister of Education and science (1999-2005), whose initiatives were connected with the development of a national in spirit and a European value-based education, with the implementation of numerous innovations in the functioning of secondary and higher schools. His achievements as the head of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine are shown, which defines directions for the deployment of research work on the most urgent issues of education, in accordance with the topical challenges of our time.

It is proved that the basis of all types of various state and scientific activities of V. H. Kremen grounds on a philosophical and educational concept of the imperative of human-centric dimension in education substantiated by him as a philosopher in his numerous works. The essence of a new strategy of Ukrainian education in the conditions of globalization shifts (according to V. H. Kremen) is analyzed, which is to form a network person-personality, which is in constant self-development, has a clear civic position, a sense of national unity, patriotism, a person capable of making changes and perception of changeability.

**Keywords:** V. H. Kremen, philosophy of education, human-centrism, personality, educational synergy, self-disclosure in creativity, educational eurointegration.



**Локишина Олена Ігорівна –**

доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.

Автор, співавтор і головний редактор понад 170 наукових праць з широкого кола проблем порівняльної педагогіки – методології порівняльно-педагогічних досліджень, вектору реформ шкільної освіти у зарубіжжі, моделей забезпечення якості освіти, трансформації змісту освіти на компетентнісні засади. Стажувалася у навчально-дослідницьких інституціях країн ЄС; стипендіат програм Державного департаменту США; національний експерт проєктів Програми розвитку ООН в Україні та Європейського фонду освіти.

e-mail: luve2001@hotmail.com

УДК 37.01:141

## РЕФОРМИ З ПОДОВЖЕННЯ ТРИВАЛОСТІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС: З ДОСВІДУ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ

Наголошено на актуальності для України в умовах кардинальних реформ загальної середньої освіти вивчення досвіду зарубіжних, передусім європейських країн; розкрито перманентний характер структурних трансформацій у секторі шкільної освіти в країнах Європи; охарактеризовано підходи країн ЄС до реформ з подовження шкільної освіти в умовах глобалізації; зроблено висновок як про універсальний характер тенденції подовження тривалості навчання, так і варіативність моделей, що використовують країни з урахуванням національної специфіки.

**Ключові слова:** тривалість шкільної освіти, країни ЄС, Україна, реформи.

**Постановка проблеми.** Реформу національної освіти під гаслом «Якісна освіта і справедливий доступ до неї» визначено одним з пріоритетів розвитку держави у Стратегії сталого розвитку «Україна-2020» (2015) [4].

Політична пропозиція «Нова українська школа» (2016) окреслює вектор реформ загальної середньої освіти, концептуальні засади якої ґрунтуються на ідеології нового Закону України «Про освіту» (2017). Законом, окрім інших новацій, передбачається подовження тривалості повної середньої освіти до 12 років [1; 3].

Запровадження 12-річної школи не є новим для України – перехід на 12-річний термін навчання було визначено у ст. 12 Закону України «Про загальну середню освіту» (1999). На її виконання, відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2000 р. № 1717 «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання», було реалізовано комплекс заходів, спрямованих на гармонізацію змісту загальної середньої освіти з новою структурою на основі державних стандартів [2]. Однак з політичних мотивів цей процес було призупинено у 2010 році.

Нинішня перспектива запровадження 12-річної школи викликала дискусії серед громадськості аж до її несприйняття. Як засвідчили результати соціологічних досліджень, проведених фондом «Демократичні ініціативи», ідею 12-річної школи, зокрема у 2015 р., не підтримували 70 % батьків і 68 % педагогів [5].

Водночас 12-річна (і більшої тривалості) середня школа перетворилася на імператив у кордонах ЄС, не викликаючи сумнівів європейських суспільств. Тому важливим в умовах інтеграції України в європейський освітній простір є комплексне обґрунтування загальної для Європи тенденції подовження тривалості повної середньої освіти як обов'язкової умови для держави та для її громадян організації шкільної освіти у сучасному світі.

**Аналіз останніх досліджень.** Варто зазначити, що проблема 12-річної школи є предметом активних обговорень на сторінках педагогічної преси. У полі компаративістики питанням освітніх реформ присвячено праці А. Василюк, К. Гарашука, А. Джурило, Г. Єгорова, Н. Лавриченко, О. Листопад, А. Сбруєвої, К. Шихненко та ін., в яких аналізуються передумови, теоретичне підґрунтя, вектори реформ у провідних країнах світу, що є цінним внеском у формування позитивного іміджу шкільних реформ розвинених країн світу.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою статті визначено презентацію на основі компаративного аналізу структурних реформ шкільної освіти в країнах ЄС в аспекті подовження її тривалості з розкриттям причин, підходів до реалізації та дискусійних моментів навколо цієї проблеми. Орієнтацію на країни ЄС можна пояснити як географічним сусідством з Україною, спільністю історичних традицій, так і своєїнтеграційними устремліннями нашої країни.

**Виклад основного матеріалу.** Структурні реформи мають перманентний характер в Європі, триваючи фактично з часів формування систем освіти кінця XIX ст., що було пов'язано з розбудовою національних держав. З метою надання освітніх послуг широким верствам населення в умовах швидкого розвитку промисловості та масового переселення населення у місті освіта почала перетворюватися на цілісну структуру, інкорпоруєчи в себе нескоординовані до цього часу моделі шкільництва. Цей процес британський соціолог М. Арчер (Margaret Archer) у дослідженні «Соціальне походження освітніх систем» (1979) характеризує як «об'єднання різних інституцій, заходів та персоналу в єдину національну освітню систему» [6, с. 17].

Німецький філософ Л. фон Штайн (Lorenz von Stein) у праці «Трактат про державне управління» наголошує на тривалості такого процесу: «... більше тисячі років було потрібно для того, щоб розрізнені форми шкільництва перейшли під опікунство влади, і ще близько тисячі років – для об'єднання усіх цих розрізнених між собою закладів в уніфіковану систему освіти» [12, с. 10].

До базових ознак такої системи Л. фон Штайн відносить як уніфікацію параметрів самого освітнього процесу, так і запровадження системи адміністративного управління освітою. Йдеться про запровадження законодавчого забезпечення функціонування освіти, що передбачало як гарантування державою доступу усім громадянам до сталого переліку освітніх послуг, так і адміністративне керування функціонуванням шкільництва з боку центральних органів влади. Держава в особі створених національних міністерств освіти починала координувати використання фінансових ресурсів та здійснювати контроль за дотриманням стандартів освітніх послуг.

В Європі освіта розбудовувалася за двома сценаріями – у напрямках формування як централізованих, так і децентралізованих освітніх систем. Сутність кожного сценарію визначалася розумінням державою її ролі у житті суспільства, що визначало позицію як стосовно гарантування членам суспільства рівних можливостей, так і особистої відповідальності кожного члена суспільства щодо отримання освіти. Наприклад, у таких країнах, як Велика Британія або Швейцарія, які на момент формування склалися з декількох незалежних частин, децентралізоване управління освітою стало відображенням загальнополітичної організації держави.

В інших країнах, які становили більшість у Західній Європі, започаткування централізованої системи освіти також стало логічним результатом історико-політичного розвитку. Освітня модель у цих країнах передбачала надання усім громадянам рівних освітніх можливостей шляхом запровадження у школах єдиного навчального плану та програм, що розроблялися на центральному рівні. Зокрема, Пруссія за часів правління короля Фрідріха II (Великого) (1740–1786) започаткувала одну з базових моделей централізованого управління освітою, яка характеризувалась створенням системи державних шкіл з уніфікованим змістом освіти та запровадженням адміністративної структури для управління такими школами [7, с. 22].

У першій половині ХХ ст. національні системи освіти (йдеться про безоплатну масову початкову освіту тривалістю від 4-х до 8-ми років) в Європі формуються остаточно (табл. 1, яку було складено автором на основі [7]). Зокрема, Норвегія і Швеція створили такі системи на рубежі ХХ ст., Франція – у 1930-х рр., перед Другою Світовою війною – Велика Британія, а Німеччина – по її закінченні. У країнах Південної Європи, зокрема в Іспанії та Португалії, відбувся рух від моделі освіти релігійного характеру для еліти до моделі освіти для всіх: закони про обов'язкове відвідування школи дітьми віком 7–10 років були прийняті у Португалії у 1911 р., а в Іспанії – у 1931 р. [15].

Таблиця 1

**Тривалість обов'язкової освіти в країнах Європи у 1930 р.**

Країна	Тривалість/Вік учнів
Австрія	8 (6–14)
Бельгія	8 (6–14)
Болгарія	7 (7–14)
Греція	6 (6–12)
Ісландія	7 (7–14)
Ірландія	8 (6–14)
Іспанія	8 (6–14)
Італія	6 (6–12)
Люксембург	7 (7–14)
Нідерланди	7 (6–13)
Норвегія	7 (7–14)
Польща	7 (7–14)
Португалія	4 (7–11)
Румунія	9 (5–14)
Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії – Англія	9 (5–14)
Угорщина	9 (6–15)
Фінляндія	8 (7–15)
Франція	7 (6–13)
Чехословаччина	8 (6–14)
Швеція	7 (7–14)

Завершивши процес формування універсальних систем початкової освіти, європейські країни перейшли до їх трансформації на системи середньої освіти шляхом подовження тривалості обов'язкової освіти, що було передусім спричинено потребою повоєнних економік Європи у кваліфікованій робочій силі для відбудови зруйнованих Другою світовою війною країн. Економічне зростання пов'язувалося з людським капіталом, який розглядався як вигідна інвестиція, що приносила прибуток суспільству та кожному її члену.

Соціальний контекст також впливав на процеси, які відбувалися в освіті європейських країн. Остання почала трактуватися не лише як могутній інструмент економічного розвитку, але й як соціальне право, яке повинно забезпечити кожному громадянину соціальну мобільність, відкриваючи широкі можливості.

Водночас такі постулати не стикувалися з реальністю: хоча де-юре у більшості країн Європи національні системи освіти було створено як такі, що призначалися для усіх громадян, де-факто європейська шкільна освіта до Другої світової війни залишалася селективною, складаючись з двох підсистем:

- масової освіти для широких верств населення, що спрямовувалася на трансляцію основ грамотності (читання, письмо, арифметика), після отримання якої молоді люди виконували малокваліфіковану роботу у промисловості та сільському господарстві;

- академічної освіти для еліти, що відкривала шлях до університетської освіти, а у подальшому – керівних позицій у державі.

Німецький науковець Б. Зюмек у праці «Рівність можливостей: розширення європейських шкільних систем після Другої світової війни», зокрема, зазначає, що наприкінці 40-х рр. XX ст.:

- понад 80 % молоді в Європі відвідували лише початкові школи;

- більшість населення проживала у сільській місцевості, де в школах усі предмети викладав один вчитель;

- тривалість обов'язкової освіти становила лише 5–8 років;

- лише 5–10 % молодих людей навчалася в освітніх інституціях, які готували для продовження навчання на університетському рівні;

- менше половини учнів, які вступали у середню школу у віці 10–12, закінчували її у віці 17–19 років, а більшість з них після завершення навчання у 16 років виходили на ринок праці чи переходили до навчання в комерційних або технічних школах;

- середня освіта будувалася на селекційному принципі; існували різні типи шкіл – академічні та сучасні, які пропонували для вивчення різний перелік предметів, що, відповідно, впливало на подальшу долю учнів;

- традиційно більшість середніх шкіл призначалися лише для хлопчиків, а невелика кількість шкіл, що існувала для дівчат, не надавала академічної освіти [17, с. 101].

Тому впродовж 50–70-х рр. XX ст. європейські країни подовжують тривалість навчання у школі на 2–4 роки, що фактично означало універсалізацію доступу до середньої освіти. Зокрема, обов'язкову освіту в Італії було подовжено до 14-річного віку, в Австрії, Греції та Португалії – до 15 років, а в Німеччині та Бельгії учні повинні були відвідувати школу паралельно з роботою або професійним навчанням до 18 років [Там само].

Глобалізація кінця XX – початку XXI ст. формує новий, ринково орієнтований вимір освітніх систем в Європі. Освіта починає розглядатися з позиції розбудови суспільства знань та розвитку знаннево базованої економіки, що актуалізує питання тривалості навчання. Тривалість шкільної освіти безпосередньо пов'язується з економічним і соціальним розвитком країни. Зокрема, у документі Європейської Комісії «Ефективність та справедливості у європейських системах освіти і професійної підготовки» (2006) авторства Л. Вьосманна (Ludger Wößmann) і Г. Шютц (Gabriela Schütz) тривалість освіти та її вплив на суспільство і кожного окремого члена цього суспільства розглядається у двох аспектах – під кутом зору так званого монетарного (ринкового) та соціального впливів. У документі монетарний вплив розподіляють на монетарний вплив на окремого індивідуума та на економіку країни. Базуючись на дослідженнях учених, доведено, що в обох варіантах більша тривалість освіти має позитивний вплив. Так, на прикладі європейських країн доводиться, що кожен додатковий рік навчання асоціюється з більше, ніж 8 % збільшення рівня заробітної платні у вже дорослого населення (позитивний вплив на окремого індивідуума).

Що ж стосується позитивного монетарного впливу на економіку країни, то підраховано, що кожен додатковий рік навчання піднімає макроекономічну продуктивність безпосередньо на 6,2 % в країнах ЄС та на додаткові 3,1 % у перспективі завдяки внеску у прискорення технологічного прогресу [16].

Позиція Брюсселя щодо стратегічної важливості освіти у XXI ст. формує загальну тенденцію подальшого подовження тривалості навчання у школі державами-членами як в межах обов'язкової, так і повної середньої освіти. Зокрема, як зазначається у дослідженні Європейської Комісії та Euridice «Ключові дані про освіту в Європі» (2012), обов'язкова освіта повного дня в країнах ЄС мала тривалість мінімум 8 років, водночас у більшості країн вона становила 9–10 років, а у деяких країнах – 11 і більше років (табл. 2) [10, с. 29].

Таблиця 2

**Тривалість обов'язкової освіти у країнах ЄС та Європи  
у 80-х рр. XX ст. – на початку XX ст.**

Країна	Тривалість / Вік учнів		
	1980/1981 н.р.	2006/2007 н.р.	2010/2011 н.р.
Австрія	9 (6–15)	9 (6–15)	9 (6–15)
Бельгія	8 (6–14)	12 (6–18)	12 (6–18)
Болгарія	9 (7–16)	9 (7–16)	10 (6–16)
Греція	9 (6–15)	9 (6–15)	10 (5–15)
Данія	9 (7–16)	9 (7–16)	10 (6–16)
Естонія	8 (7–15)	9 (7–16)	9 (7–16)
Ірландія	9 (6–15)	10 (6–16)	10 (6–16)
Ісландія	9 (7–16)	10 (6–16)	10 (6–16)
Іспанія	8 (6–14)	10 (6–16)	10 (6–16)
Італія	8 (6–14)	8 (6–14)	10 (6–16)
Кіпр	9 (6–15)	10 (5–15)	10 (5–15)
Латвія	8 (7–15)	11 (5–16)	11 (5–16)
Литва	8 (7–15)	9 (7–16)	9 (7–16)
Люксембург	8 (7–15)	11 (4–15)	12 (4–16)
Мальта	10 (6–16)	11 (5–16)	11 (5–16)
Нідерланди	10 (6–16)	13 (5–18)	13 (5–18)
Норвегія	9 (7–16)	10 (6–16)	10 (6–16)
Польща	8 (7–15)	12 (6–18)	12 (6–18)
Португалія	6 (6–12)	9 (6–15)	12 (6–18)
Румунія	10 (6–16)	10 (6–16)	10 (6–16)
Словаччина	9 (6–15)	10 (6–16)	10 (6–16)
Словенія	8 (7–15)	9 (6–15)	9 (6–15)
Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії – Англія, Уельс, Шотландія	11 (5–16)	11 (5–16)	11 (5–16)
Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії – Північна Ірландія	11 (5–16)	12 (4–16)	12 (4–16)
Угорщина	10 (6–16)	13 (5–18)	13 (5–18)
Фінляндія	9 (7–16)	9 (7–16)	9 (7–16)
Франція	10 (6–16)	10 (6–16)	10 (6–16)
Федеративна Республіка Німеччина	10 (6–16)	13 (6–19)	13 (6–19)
Чеська Республіка	9 (6–15)	9 (6–15)	9 (6–15)
Швеція	9 (7–16)	9 (7–16)	9 (7–16)

На табл. 2 продемонстровано варіативність моделей обов'язкової освіти в аспекті її тривалості.

Окрім того, варіативність характеризує підходи країн до подовження тривалості навчання, яке відбувалося як за рахунок підвищення віку закінчення обов'язкової освіти, або/так і за рахунок зниження віку зарахування дітей у початкову школу. Зокрема, вік зарахування у початкову школу було знижено у Нідерландах, на Мальті, у Великій Британії та в багатьох інших країнах. Болгарія, Греція, Кіпр, Латвія, Люксембург, Угорщина при зниженні віку охоплення дітей обов'язковим навчанням пішли шляхом інтеграції початкової освіти з перед шкільною – діти віком 4/5/6 років обов'язково повинні оволодівати програмами для підготовки до навчання у початковій школі [10, с. 29].

Аналіз моделей обов'язкової освіти у 2014/2015 н.р. в країнах Європи засвідчив подальше збільшення країнами її тривалості, зокрема Болгарією (11/5–16), Польщею (13/5–18), Румунією (11/6–17).

Що ж стосується тривалості повної середньої освіти в 2014/2015 н.р., то у більшості країн Європи вона становила 12/13/14 років (табл. 3).

Таблиця 3

**Тривалість повної середньої освіти в країнах ЄС та Європи у 2014/2015 н.р.**

Країна	Тривалість/Вік учнів
Австрія	12 (6–18)
Бельгія	12 (6–18)
Болгарія	(14)12 ((5)7–19)
Греція	13 (5–18)
Данія	13 (6–19)
Естонія	12 (7–19)
Ірландія	13 (6–19)
Ісландія	14 (6–20)
Іспанія	12 (6–18)
Італія	13 (6–19)
Кіпр	13/14 (5–18/19)
Латвія	14 (5–19)
Литва	12 (7–19)
Люксембург	15 (4–19)
Мальта	13 (5–18)
Нідерланди	13 (5–18)
Норвегія	13 (6–19)
Польща	13 (5–18)
Португалія	12 (6–18)
Румунія	13 (6–19)
Словаччина	13 (6–19)
Словенія	13/14 (6–19/20)
Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії – Англія, Уельс, Шотландія, Північна Ірландія	14 (5–18)
Угорщина	14 (5–19)
Фінляндія	12 (7–19)
Франція	12 (6–18)
Федеративна Республіка Німеччина	13 (6–19)
Чеська Республіка	13 (6–19)
Швеція	12 (7–19)

Водночас варто наголосити, що лише в Нідерландах, Німеччині, Польщі та Португалії тривалість обов'язкової освіти збігається з повною середньою освітою. Проте тільки Бельгія і Португалія використовують формат навчання впродовж усього дня увесь час перебування в школі (стаціонар).

Перспективним для України в умовах синхронізації обов'язкової з повною середньою освітою відповідно до чинної Конституції є формат очно-заочного/неповного дня навчання, який застосовують у Німеччині та Польщі на етапі двох-трьох останніх років шкільного навчання (табл. 4) [10, с. 29].

Таблиця 4

**Країни, в яких застосовується очно-заочне/неповного дня навчання в термінах обов'язкової освіти**

Країна	Тривалість/Вік учнів
Німеччина	3 (16–19)
Польща	3 (15–18)

Водночас Нідерланди, застосовуючи такий підхід раніше (2 роки, вік учнів – 16–18 років), у 2012 р. перейшли на модель навчання повного дня впродовж усього терміну обов'язкової освіти.

Розвиваючи тезу про варіативність підходів, варто навести приклад Сполученого Королівства Великої Британії і Північної Ірландії. Країна, усвідомлюючи важливість довшої тривалості освіти для держави і для її громадян, у 2008 р. прийняла Закон «Про освіту і навички», яким, починаючи з 2015 р., зобов'язала усю молодь по досягненню 16 років (вік завершення обов'язкової освіти) отримувати освіту будь-якого типу (навчання у школах 6-го класу, коледжах, вдома, на виробництві тощо впродовж усього дня/неповний день) до 18 років [8].

Проведений в рамках дослідження аналіз не виявив жорсткої опозиції наукової спільноти зарубіжжя проти збільшення тривалості освіти, хоча у деяких дослідженнях йдеться про певні дискусійні моменти. Зокрема, Дж. Пішке (Jorn-Steffen Pischke), який вивчав ситуацію із скороченням тривалості навчання в школах у деяких землях Німеччини, пише про відсутність значення такого збільшення. Вчений зазначає, що ті учні, у яких навчання тривало менший термін, так само як і ті, що навчалися впродовж більш тривалого часу, отримали вищу освіту і мали аналогічні доходи на роботі [13].

Дослідник В. Скірбекк (Vegard Skirbekk) у праці «Чи тривалість шкільної освіти впливає на навчальні досягнення учнів? Результати, отримані при дослідженні тривалості освіти у Швейцарії на основі підходів у кантонах» (2006), розділяючи думку прибічників теорії людського капіталу про важливість тривалості освіти, водночас у рамках цієї теорії наголошує на аспекті так званого «ефекту диплому/сертифікату/свідоцтва про закінчення навчання» – саме наявність документа про закінчення (рівня/циклу) навчання забезпечує вищий рівень заробітної платні для індивідумів [13].

С. Томсен (Stephan L. Thomsen) з Гановерського університету імені Лейбніца, досліджуючи ситуацію з економічної точки зору, запропонував перелік аргументів як на підтримку, так і проти скорочення тривалості шкільної освіти в розвинених країнах (табл. 5):

Таблиця 5

**«За» і «проти» скорочення тривалості шкільної освіти за С. Томсеном**

«За»	«Проти»
- Скорочення тривалості шкільної освіти сприяє збільшенню збалансованості податкової системи і системи соціального забезпечення шляхом подовження терміну перебування населення в групі працюючих на ринку праці	- Скорочення тривалості шкільної освіти погіршує рівень навчальних досягнень учнів з математики у середній школі, також дещо лімітує їхню здатність нарощувати знання

- Скорочення тривалості шкільної освіти не впливає на можливість для молоді продовжити навчання у коледжах	- Скорочення тривалості шкільної освіти знижує вірогідність того, що дівчата будуть вивчати природознавство, технологію, математику.
- Вплив скорочення тривалості шкільної освіти на навчальні досягнення на рівні університетської/вищої освіти є мінімальним	- Незначний негативний ефект на особистісний розвиток учня в результаті ущільнення навчального змісту може мати мінімальний негативний вплив пізніше на його успіхи на ринку праці
- Не існує даних щодо того, що скорочення тривалості шкільної освіти призводить до зниження відсотку участі молоді в університетській/вищій освіті	

Основним висновком вченого на підтримку скорочення тривалості шкільної освіти є те, що, окрім підвищення стійкості податкової системи і системи соціального забезпечення, скорочення певною мірою сприятиме зменшенню дефіциту робочої сили. Також вчений акцентує на необхідності фінансових витрат для збільшення тривалості шкільної освіти [14].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** У підсумку варто зазначити, що подовження тривалості шкільної освіти є загальною тенденцією розвитку освітніх систем європейських країн, а починаючи з 1980-х рр., стало відповіддю на виклики глобалізації в умовах розбудови суспільства знань. Країни використовують подовжений термін навчання у школі, передусім упродовж обов'язкового навчання, для формування у молоді ключових компетентностей, необхідних для життя у сучасному світі, зменшення кількості юнаків і дівчат, які зарано кидають навчання у школі.

Очевидним висновком є відсутність уніфікованого підходу при проведенні структурних реформ – країни застосовують власні підходи з урахуванням можливостей національної економіки.

Перспективним напрямом дослідження у сфері структурних реформ виглядає отриманий країнами досвід у процесі реалізації реформи з подовження тривалості навчання щодо вивчення впливів на усі елементи системи – курикулум, оцінювання успішності учнів, підготовку та підвищення кваліфікації вчителів.

### Використані джерела

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. – К. : Міністерство освіти і науки України, 2016. – 40 с.
2. Постанова Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2000 р. № 1717 «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1717-2000-%D0%BF> (дата звернення 27.07.2017). – Назва з екрана.
3. Проект Закону України «Про освіту» від 28.12.2015 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4\\_1?pf3511=57141](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=57141) (дата звернення 27.07.2017). – Назва з екрана.
4. Указ Президента України від 12 січня 2015 року № 5.2015 «Про Стратегію сталого розвитку «Україна-2020» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5/2015> (дата звернення 27.07.2017). – Назва з екрана.
5. Школа очима батьків, вчителів та директорів шкіл (за результатами соціологічного опитування). Фонд «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва. 14 вересня 2015 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dif.org.ua/article/shkola-ochima-batkiv-vchiteliv-ta-direktoriv-shkil-za-rezultatami-sotsiologichnogo-opituvannya> (дата звернення 27.07.2017). – Назва з екрана.

6. Archer M. *Social Origins of Educational Systems* / Margaret Archer. – London : SAGE Publications, 1979. – 800 p.
7. Benavot A. *Lessons from the Past: a Comparative Socio-Historical Analysis of Primary and Secondary Education* / Aaron Benavot, Julia Resnik, Javier Corrales // *Global Educational Expansion. Historical Legacies and Political Obstacles*. – Cambridge : American Academy of Arts and Sciences, 2006. – P. 1–89.
8. *Education and Skills Act 2008* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2008/25/contents> (дата звернення 27.07.2017). – Назва з екрана.
9. Garrouste Ch. *100 Years of Educational Reforms in Europe: a contextual database*. Joint Research Centre – Institute for the Protection and Security of the Citizen / Garrouste Christelle. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010. – 338 p.
10. *Key Data on Education in Europe 2012 Edition*. Brussels: EACEA; Eurydice; Eurostat, 2012. – 208 p.
11. Power E. J. *Legacy of Learning: A History of Western Education* / Edward J. Power. – Albany : State University of New York Press, 1991. – 434 p.
12. Schriewer J. *European Educational Systems: the Framework of Tradition, Systemic Expansion and Challenges for Restructuring* / Jurgen Schriewer, Francois Orivel, Elizabeth Sherman Swing // *Problems and Prospects of European Education*; Jurgen Schriewer (Editor). – Westport : Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000. – P. 1–20.
13. Skirbekk V. *Does School Duration Affect Student Performance? Findings from Canton-based Variation in Swiss Educational Length* / Vegard Skirbekk. – IIASA Interim Report. February 2005. – IIASA, Laxenburg, Austria, 2006. – 23 p.
14. Thomsen S. L. *The impacts of shortening secondary school duration* / Stephan L. Thomsen [Електронний ресурс] // *IZA World of Labor*, July 2015. – Режим доступу: <https://wol.iza.org/articles/impacts-of-shortening-secondary-school-duration/long> (дата звернення 27.07.2017). – Назва з екрана.
15. *Western Europe – Educational Roots, Reform in the Twentieth Century, Contemporary Reform Trends, Future Challenges* [Електронний ресурс]. *The StateUniversity.com Education Encyclopedia*. – Режим доступу: <http://education.stateuniversity.com/pages/2547/Western-Europe.html> (дата звернення 27.07.2017). – Назва з екрана.
16. Wößmann L. *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education (EENE) to accompany the Communication and Staff Working Paper by the European Commission under the Same Title* / Ludger Wößmann, Gabriela Schütz. – Munich : EENE, 2006. – 42 p.
17. Zymek B. *Equality of Opportunity: Expansion of European School Systems since the Second World War* / Bernd Zymek // *Problems and Prospects of European Education*; Jurgen Schriewer (Editor). – Westport : Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000. – P. 99–117.

### References

1. *Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly*. – K. : Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2016. – 40 s.
2. *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 16 lystopada 2000 r. N 1717 «Pro perekhid zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv na novyi zmist, strukturu i 12-richnyi termin navchannia»* [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1717-2000-%D0%BF>. (data zvernennia 27.07.2017). – Nazva z ekrana.
3. *Proekt Zakonu Ukrainy «Pro osvitu» vid 28.12.2015 roku* [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: [http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4\\_1?pf3511=57141](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=57141). (data zvernennia 27.07.2017). – Nazva z ekrana.
4. *Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 12 sichnia 2015 roku N 5.2015 «Pro Stratehiiu staloho rozvytku «Ukraina-2020»* [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>. (data zvernennia 27.07.2017). – Nazva z ekrana.
5. *Shkola ochyma batkiv, vchyteliv ta dyrektoriv shkil (za rezultatamy sotsiologichnoho opytuvannia) Fond «Demokratychni initsiatyvy» imeni Ilka Kucheriva. 14 veresnia 2015 roku* [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://dif.org.ua/article/shkola-ochima-batkiv-vchyteliv-ta-dyrektoriv-shkil-za-rezultatami-sotsiologichnoho-opytuvannia>. (data zvernennia 27.07.2017). – Nazva z ekrana.

6. Archer M. Social Origins of Educational Systems / Margaret Archer. – London : SAGE Publications, 1979. – 800 p.
7. Benavot A. Lessons from the Past: a Comparative Socio-Historical Analysis of Primary and Secondary Education / Aaron Benavot, Julia Resnik, Javier Corrales // Global Educational Expansion. Historical Legacies and Political Obstacles. – Cambridge : American Academy of Arts and Sciences, 2006. – P. 1–89.
8. Education and Skills Act 2008 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2008/25/contents> (data zvernennia 27.07.2017). – Nazva z ekrana.
9. Garrouste Ch. 100 Years of Educational Reforms in Europe: a contextual database. Joint Research Centre – Institute for the Protection and Security of the Citizen / Garrouste Christelle. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010. – 338 p.
10. Key Data on Education in Europe 2012 Edition. Brussels: EACEA; Eurydice; Eurostat, 2012. – 208 p.
11. Power E. J. Legacy of Learning: A History of Western Education / Edward J. Power. – Albany : State University of New York Press, 1991. – 434 p.
12. Schriewer J. European Educational Systems: the Framework of Tradition, Systemic Expansion and Challenges for Restructuring / Jurgen Schriewer, Francois Orivel, Elizabeth Sherman Swing // Problems and Prospects of European Education; Jurgen Schriewer (Editor). – Westport : Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000. – P. 1–20.
13. Skirbekk V. Does School Duration Affect Student Performance? Findings from Canton-based Variation in Swiss Educational Length / Vegard Skirbekk. – IIASA Interim Report. February 2005. – IIASA, Laxenburg, Austria, 2006. – 23 p.
14. Thomsen S. L. The impacts of shortening secondary school duration / Stephan L. Thomsen [Elektronnyi resurs] // IZA World of Labor, July 2015. – Rezhym dostupu: <https://wol.iza.org/articles/impacts-of-shortening-secondary-school-duration/long> (data zvernennia 27.07.2017). – Nazva z ekrana.
15. Western Europe – Educational Roots, Reform in the Twentieth Century, Contemporary Reform Trends, Future Challenges [Elektronnyi resurs]. The StateUniversity.com Education Encyclopedia. – Rezhym dostupu: <http://education.stateuniversity.com/pages/2547/Western-Europe.html> (data zvernennia 27.07.2017). – Nazva z ekrana.
16. Wößmann L. Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education (EENEE) to accompany the Communication and Staff Working Paper by the European Commission under the Same Title / Ludger Wößmann, Gabriela Schütz. – Munich : EENEE, 2006. – 42 p.
17. Zymek B. Equality of Opportunity: Expansion of European School Systems since the Second World War / Bernd Zymek // Problems and Prospects of European Education; Jurgen Schriewer (Editor). – Westport : Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000. – P. 99–117.

**Локшина Е. И., доктор педагогических наук, профессор, заведующая отделом сравнительной педагогики Института педагогики НАПН Украины**

### **РЕФОРМЫ ПО УВЕЛИЧЕНИЮ ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ЕС: ИЗ ОПЫТА ИМПЛЕМЕНТАЦИИ**

Обращено внимание на актуальность для Украины в условиях кардинальных реформ общего среднего образования изучения опыта зарубежных, в первую очередь европейских, стран; раскрыт перманентный характер структурных трансформаций в секторе школьного образования в странах Европы; охарактеризованы подходы стран ЕС к реформе по увеличению продолжительности школьного образования в условиях глобализации; сделан вывод как про универсальный характер тенденции увеличения продолжительности школьного образования, так и вариативность моделей, которые используют страны с учетом национальной специфики.

**Ключевые слова:** продолжительность школьного образования; страны ЕС; Украина; реформы.

**Lokshyna O., *Doctor of Science in Education, Professor, Head of Comparative Education Department of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine***

### **REFORMS ON SCHOOL EDUCATION EXTENSION IN THE EU COUNTRIES: ON EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION**

Attention is drawn to the relevance for Ukraine to study the experience of foreign countries, primarily, of the European ones under conditions of general secondary education cardinal reforms, in particular extension of school education duration up to 12 years outlined in the draft Law of Ukraine “On Education” (2016).

The current prospect of introducing a 12-year school has caused debate among the Ukrainian society up to its rejection. At the same time, a 12-year (or longer duration) secondary school turned into an imperative within the EU’s borders, without questioning the European societies. Globalization of the late 20-th – early 21-st century forms a new, market-oriented dimension of the educational systems in Europe. Education begins to be considered from the point of view of knowledge society building and knowledge-based economy developing, which, accordingly, actualizes the question of the duration of education. The duration of school education is directly related to the economic and social development of the country.

Brussels’s position on the strategic importance of education in the 21-st century forms a general tendency for further extension of the duration of schooling by Member States, both within compulsory and full secondary education.

A conclusion is made both about the universal nature of the school education extension tendency and the variability of models that countries use with regard to the national specifics. Variability characterizes the approaches of countries to extend the duration of education, which occurred both at the expense of increasing the age of compulsory education, or / and by reducing the age of enrollment of children in primary school.

The analysis carried out in the framework of the article did not reveal the rigid opposition of the scientific community of foreign countries against increasing the duration of education, although some studies refer to certain discussion points.

**Keywords:** duration of school education, EU countries, Ukraine, reforms.



**Джурило Аліна Петрівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.

**Коло наукових інтересів:** особливості реформування системи загальної середньої освіти у ФРН, забезпечення якості шкільної освіти у країнах ЄС, трансформаційні процеси в освіті.

e-mail: dzhurylo.ap@gmail.com

УДК 811.112.2

## РОЛЬ І ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У СУЧАСНОМУ СВІТІ

Статтю присвячено Українсько-німецькому року мов 2017–2018, рішення про проведення якого було підписано міністрами закордонних справ України та ФРН минулого року з нагоди 25-річчя початку дипломатичних відносин. У статті проаналізовано становище німецької мови в Україні та світі, висвітлено тенденції її розвитку. З'ясовано, що вивчати німецьку мову з кожним роком воліє все більше громадян. Особливо помітне зростання популярності німецької мови спостерігалось в Азії та Латинській Америці, особливо в Індії, Китаї та Бразилії. Та ж картина спостерігається в Африці та на Близькому і Середньому Сході. Найбільше осіб, які опановують німецьку мову як іноземну, знаходиться в Європі. В Україні німецьку мову вивчає 750 тис. людей, а за кількістю людей, які вивчають німецьку мову, ми посідаємо п'яте місце у світі.

**Ключові слова:** Німеччина; німецька мова; Гете-Інститут; Україна; українська мова; Європейський Союз; діаспора.

**Постановка проблеми.** У ХХ–ХХІ ст. мова, в силу свого статусу, як і раніше, надзвичайно чутливо реагує як на зміни у соціумі, так і на трансформації у навколишній дійсності, що пов'язані насамперед з науково-технічним прогресом, забезпечуючи всі види інформаційно-комунікативних контактів та відображаючи динаміку людської думки. Будучи одночасно динамічною та статичною за своєю природою, мова є зосередженням протилежних тенденцій, різноспрямована дія яких ускладнюється ще й тим, що у мові потужні імпульси внутрішніх законів часто не співпадають з тими впливами, яким мова піддається ззовні. Крім того, для будь-якої мови сучасний етап характеризується ще одним видом протиріч: з одного боку, як і суспільство, що розмовляє цією мовою, вона прагне зберегти свою етнічну своєрідність, а з другого – мова все більше стає частиною єдиного комунікативного та культурного простору, у межах якого здійснюється наразі взаємодія та взаємозв'язок у світі.

**Формулювання цілей статті.** Як засвідчило опитування, проведене Дослідницьким центром порталу Work.ua в 2015 р., знання іноземних мов вважають за необхідне для сучасної людини 79% наших співвітчизників. Більшість українців одностайні у тому, що вивчення іноземних мов розвиває пам'ять, допомагає пізнати іншу культуру, вчить толерантності, дає можливість знайти цікаву, високооплачувану роботу, відкриває великі можливості. Цікаво, що жінки дотримуються цієї думки частіше чоловіків (86% проти 73%). У тому, що сучасна людина повинна розуміти

хоча б одну іноземну мову, більше за інших переконані молоді люди віком до 20 років (89 %). 18 % респондентів дотримується іншої точки зору. На їхню думку, необхідність вивчення іноземних мов залежить від роду діяльності людини. Лише 0,9 % українців вважає, що, живучи у сучасному світі, досить знати лише свою рідну мову. Помітно частіше за інших цієї думки дотримуються наші співгромадяни віком від 50 років (4 %). Вагалися з відповіддю 2 % респондентів, хоча і вони схилиються до думки, що «у житті може стати у нагоді все» [11].

Серед іноземних мов, якими хотіли б володіти українці, перше місце займає мова міжнародного спілкування – англійська (46 %); 10 % наших співгромадян мріють освоїти італійську, французьку та іспанську, оскільки, за їх словами, ці мови неймовірно красиві та мелодійні. 8 % українців мріють освоїти мову наших близьких західних сусідів – польську (вона їм потрібна, насамперед, для побудови ділових відносин). Серед тих мов, які вони хотіли б освоїти, українці (3 %) вказували турецьку, китайську, арабську, хінді, іврит, фінську, грецьку. Німецьку мову воліло б вивчати 18 % наших співгромадян.

**Виклад основного матеріалу.** Німецька мова належить до германської групи індоєвропейських мов. У межах цієї мовної гілки німецька близька до скандинавських мов – датської, норвезької та шведської, а також до нідерландської (голландської) і фламандської, певною мірою – до англійської.

Німецька мова – одна зі світових і міжнародних мов як за чисельністю мовців, так і за значенням: нею розмовляють як рідною, а також часто використовують як другу розмовну мову (на роботі та вдома) більше 125 млн осіб. Це жителі Німеччини, Австрії та Ліхтенштейну (у цих трьох країнах вона є єдиною державною мовою); у Швейцарії німецькою мовою спілкуються у 17 кантонах (із 26), тобто 63,7 % швейцарців (чотири кантони користуються французькою (20,4 %), по одному – італійською (6,5 %) та ретороманською (0,5 %)); у Люксембурзі та Бельгії німецька є однією з трьох офіційних мов; крім того, нею говорять у Північному Шлезвігу (Данія), Ельзасі (Франція), Південному Тіролі (Італія), деяких районах Румунії, Польщі, Чехії та інших європейських країнах. Крім того, досить чисельною є кількість представників німецької національності і в Україні, які розмовляють своєю рідною мовою [8].

До 1940 р. німці в Україні були четвертою за чисельністю національною меншиною. В УРСР німці мали шість національних районів і декілька десятків національних сілрад, існували німецькі школи, видавалась періодична преса, діяли заклади культури. Німці зазнали усіх лих у часи колективізації, індустріалізації, голоду 1932–1933 рр., за роки репресій було знищено більшу частину німецької інтелігенції. Під час депортації народів СРСР у 1918–1948 рр. усіх німців з територій Галичини, Волині, Буковини, Бессарабії, Криму та Лівобережної України було відправлено до Німеччини (згідно з українськими офіційними даними, було депортовано 400 тис. етнічних німців; німецькі ж джерела наполягають на числі в 560 тис. осіб). За результатами перепису населення від 2001 р., в Україні проживає 33,3 тис. німців, проте лише 12 % з них назвали рідною мовою німецьку, 22 % – українську, 64 % – російську [12].

Сучасна українська держава надає усім представникам німецької національності, репресованим та вивезеним у післявоєнні роки, можливість компактного проживання на всій території України. Така політика уряду відкриває нові можливості для забезпечення національних та культурних потреб німецького населення. Нині в Україні діє понад 30 об'єднань, здебільшого в Одеській, Запорізькій, Дніпропетровській та Чернівецькій областях. З 1992 р. діє загальноукраїнське товариство німців України «Відєргєбурт» (*Wiedergeburt*) та Асоціація німецьких науковців України, у Києві функціонує центр німецької культури «Відєрштраль» (*Widerstrahl*), німецькою мовою видаються газета та журнали [10; 13; 14].

Найбільшою німецькою громадською організацією, метою якої є популяризація німецької мови за кордоном та підтримка міжнародної культурної співпраці різних країн з Німеччиною, є Гете-Інститут (*Goethe-Institut*). В Україні цей культурний центр було створено у липні 1993 р. і з тих пір він виступає посередником та співучасником у німецько-українському діалозі в культурній та освітній сферах; допомагає зростанню та підтриманню симпатії та інтересу до ФРН; надає

інформацію про цю країну та сприяє вивченню німецької мови в Україні; підтримує діалог між Європою та східноєвропейськими культурами. Основними напрямками роботи у сфері культури є зустрічі між українськими й німецькими художниками та інтелектуалами, презентація сучасної німецької культури і підтримка німецько-української співпраці у цій сфері [8].

У вересні 2016 р. міністрами закордонних справ України та Федеративної Республіки Німеччини було прийнято рішення про проведення Українсько-німецького року мов, щоб через 25 років після початку дипломатичних відносин поглибити взаємну довіру та дружбу між обома державами, а також ще більше розвинути співпрацю у сферах освіти та культури [15].

Урочисте відкриття Року мов відбудеться 9–10 вересня 2017 р. у місті Києві на Контрактовій площі проведенням спільного вуличного фестивалю мови та культури. Спільний Рік мов завершиться влітку 2018 р. проведенням міжнародного Освітнього конгресу. Упродовж цього часу мова та література стануть платформами для передачі сучасної культури, освітніх стандартів та європейських цінностей між нашою державою та ФРН.

Організаторами Українсько-німецького року мов 2017–2018 стали Міністерства закордонних справ України та ФРН, Міністерство освіти і науки України, Посольство Німеччини в Україні та Гете-Інститут в Україні, який виступає координатором цього проекту. Планування заходів та святкувань відбувається у тісній взаємодії з іншими німецькими культурними та мовними організаціями в Україні, а також з українськими партнерами, які входять до їхньої розгалуженої мережі [8; 15].

Як заявляють організатори, метою Українсько-німецького року мов є поглиблення співпраці між установами освіти та культури обох країн та започаткування нових довгострокових партнерських стосунків і проектів, тому програмні заходи будуть спрямовані на широку аудиторію.

Програма Українсько-німецького року мов охоплюватиме три основні тематичні напрями.

*Німецька мова відкриває перспективи для молодого покоління:* завдяки німецькій мові молоді українці отримують підтримку для свого професійного розвитку, завдяки чому перед ними відкриваються нові кар'єрні перспективи. До того ж мова є ключовим елементом культурної освіти.

*Знайти спільну мову для вианування пам'яті та вираження власної громадянської відповідальності:* історично-критична пам'ять та поточна активна участь громадянського суспільства є ключовими елементами досягнення стабільності та міцної позиції України на міжнародній арені, які підтримуються за допомогою дискурсу та проектів обміну між двома країнами. Організатори заходу наголошують на тому, що хочуть підтримати феномен «пам'яті», яка допускає багато аспектів та підходів, акцентує особисту відповідальність і, таким чином, спонукає громадянське суспільство до активної участі через почуття особистої відповідальності.

*Українсько-німецький літературний діалог – спільні точки дотику в Європі:* підтримка перекладів та літературні зустрічі є тими платформами, які допомагають зрозуміти суть спільного мирного проекту європейської інтеграції та за допомогою яких можна вести діалог про спільні європейські цінності, що покликані об'єднати не лише громадян ЄС, але й України.

Як зазначають організатори, відкриття Українсько-німецького року мов ознаменується проведенням фестивалю під відкритим небом у вересні 2017 р. у центрі Києва. В умовах яскравого ландшафту мов та літератури діти, підлітки та дорослі зможуть зануритися в німецьку мову у трьох вимірах: «Вивчення – Читання – Відкриття», а також пізнати її в різних аспектах. Кульмінацією програми стануть концерти німецьких та українських гуртів, поетичний слем і брейк-данс. Окрім того, куратори проекту обіцяють організувати «Німецький цифровий дитячий університет» (онлайн-курси для дітей, побудовані на інноваційних методиках), авторські читання, театральні вистави, конкурси, книжковий ярмарок та інформаційні стенди німецьких організацій та підприємств.

Упродовж Українсько-німецького року мов, починаючи з літа 2017 і аж до літа 2018 р., організаторами заплановано численні заходи по всій Україні, серед яких: музичне турне та читання з авторами, літні табори для школярів, різні спеціалізовані симпозиуми, заходи з підвищення кваліфікації вчителів, молодіжні проекти обміну, виставки, вручення нагород видатним перекладачам, учням, вчителям і видавництвам. У той час як у Німеччині передбачено різносторонню програму заходів, присвячених українській мові. Закінчиться Українсько-німецький

рік мов проведенням великого Освітнього конгресу з питань перспектив школи, університету та приватної освіти у майбутньому [8].

Водночас спільний Рік мов повинен цілеспрямовано сприяти посиленню позицій української мови у Німеччині. За даними Федерального відомства статистики, у ФРН проживає близько 159 тис. 308 громадян України. Згідно з інформацією посольств та консульств України за кордоном, українська діаспора у Німеччині є другою за чисельністю у ЄС (найбільше наших співгромадян проживає в Італії – офіційно їх тут налічується 208 тис. 796 осіб) [9].

Майдан та події, які відбулись та й відбуваються після нього, спричинили підвищену увагу до України в Німеччині, проте з'ясувалося, що знання німців про нашу державу є досить обмеженими. Тож заходи у рамках святкування спільного року мов будуть спрямовані й на усунення прогалин у знаннях німців про Україну, нашу мову та культуру. У 2016 р. завдяки гранту МЗС Німеччини та особистому втручання, тоді ще, міністра закордонних справ Франка-Вальтера Штайнмаєра (*Frank-Walter Steinmeier*) було відроджено кафедру україністики в університеті Грайфсвальда (*Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald*) – єдина вища школа у Німеччині, де працює самостійна кафедра україністики, що є однією з небагатьох, де можна вивчати і досліджувати українську мову й культуру. Того ж року Європейський університет Віадрина (*Europa-Universität Viadrina*) у Франкфурті-на-Одері за підтримки Фонду ім. Роберта Боша та Німецької асоціації українців запустив новий німецько-український проект *Ukraine Calling*, мета якого полягає в інформуванні німецького суспільства щодо широкого кола питань, пов'язаних з Україною [1; 9; 16; 17].

Що стосується безпосередньо української мови, то, на превеликий жаль, до подій Помаранчевої революції та Євробачення у 2005 р. Україну рідко презентували у засобах масової інформації Німеччини, тож відсутність знань про нашу державу було не фактом неосвіченості громадян ФРН, а браком присутності України та української мови у свідомості людей. Довгий час у німецькому суспільстві панувала думка про те, що для перебування в Україні взагалі не потрібно знати української мови, оскільки ніби то кожен українець говорить та розуміє російською. А найвагомішим фактом є те, що велика частина німецького населення взагалі не знала про існування української мови як такої.

З роками, на щастя, ситуація з українською мовою у Німеччині поліпшується. Нині у ФРН функціонує чимало центрів вивчення української мови як іноземної. Насамперед, це інститути слов'янської філології в університетах, які пропонують студентам разом із російською, польською, чеською, болгарською, сербською, хорватською мовами ще й українську як доповнення, розширення до слов'янських студій. Це університети в Мюнхені, Ольденбурзі, Дрездені, Лейпцизі, Мюнстері, Бюрцбурзі, Галле та інших містах. Наявність курсів української мови в інститутах слов'янської філології, як правило, залежить від наукових зацікавлень керівників навчальних закладів. Так, Університет Ерлангена-Нюрнберга (*Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg*) пропонує курси української мови у своєму центрі мов для слухачів усіх факультетів. Крім того, існують вечірні університети, які теж пропонують курси української мови. Хоча все ж варто визнати, що українська мова у навчальних закладах Німеччини є екзотичним предметом, який фігурує разом з такими мовами, як тайландська, фінська, перська і т. д. [1; 2; 4; 5; 6; 7].

Варто ще згадати про Український вільний університет (*Ukrainische Freie Universität*) у Мюнхені – провідний науково-дослідний центр українознавчих студій в ЄС, що є своєрідним інтелектуальним мостом між Україною, Німеччиною та країнами Західної Європи, а також науковим, культурним та орієнтаційним центром для представників нової, так званої «четвертої хвилі» української діаспори з різних країн Євросоюзу, який своєю багатогранною діяльністю прагне подолати бар'єри між державами та налагодити порозуміння між народами. У Німеччині ще функціонують українські загальноосвітні школи, але, як правило, ці заклади досить закриті для німецької публіки, оскільки їх і досі трактують як заклади для виховання та освіти слухачів українського походження. Тож сподіваймося, що спільний рік мов сприятиме популяризації української мови, культури, розширенню знань про наші традиції та Україну загалом не тільки в Німеччині, але й в ЄС [3].

Що ж стосується вивчення німецької мови в Україні, то за даними Гете-Інституту, мову Якоба та Вільгельма Грималь, Томаса Манна, Фрідріха Ніцше та Фрідріха Шиллера у нашій державі вивчає 750 тис. людей, а за кількістю людей, які вивчають німецьку мову, ми посідаємо 5-те місце у світі. Хоча останні роки вітчизняні германісти б'ють на сполох, оскільки німецьку мову із середньої та вищої освіти витісняє англійська. За даними Асоціації германістів України, якщо ще 10 років тому німецьку мову як першу іноземну вивчали 17 % українських учнів, то у 2016 р. – лише 6,5 %, хоча, що стосується другої іноземної, то тут німецька займає лідируючі позиції – 52 % наших школярів обирають її для вивчення [9].

Якщо розглядати загальні тенденції вивчення німецької мови у світі, то не зважаючи на те, що німецька мова вважається серед школярів особливо складною мовою, вивчати її знову воліє все більше учнів. Це впливає з результатів оприлюдненого у 2015 р. дослідження, проведеного спільно Центральним управлінням зі шкільної освіти за кордоном, міністерством закордонних справ Німеччини, Академічною службою обміну Німеччини та Гете-Інститутом.

Особливо помітним було зростання популярності німецької мови в Азії та Латинській Америці. Тут кількість тих, хто вивчає німецьку, подекуди суттєво зросла (приміром, в Індії зростання становило 400 %, Китаї – понад 100 %, Бразилії – 30 %), досягши 135 тис. [8].

Така ж картина спостерігається в Африці та на Близькому і Середньому Сході. Тут кількість тих, хто прагне опанувати німецьку мову, нині теж перевищує показники п'ятирічної давнини. Та якщо порівнювати ці показники із загальною кількістю осіб, які вчать мову Гете та Шиллера, то виявиться, що частка обох згаданих регіонів становить лише 7,5 % від світового показника.

Як і раніше, найбільше осіб, які опановують німецьку мову як іноземну, знаходиться в Європі. На цей регіон, якщо не включати СНД, припадає 9,3 млн тих, хто вчить німецьку мову, а це складає 61 % світової кількості (якщо брати лише учнів – 66 %). Далі йдуть країни, що належать до СНД. На ці країни припадає 3,1 млн осіб – це 20 % від світової кількості тих, хто вчить німецьку. Варто зазначити, що більшість вивчає німецьку мову у школі – 87 %. Друге місце посідає вища школа, тобто інститути та університети: на ці заклади припадає 8,6 % усіх іноземців, які вчать німецьку. Найменша частка припадає на слухачів курсів при Гете-Інститутах по всьому світу, їхня кількість становить 230 тис., що дорівнює 1,4 % з усіх, хто опановує німецьку мову. Також незначний відсоток людей вивчає німецьку у мовних школах, за допомогою Інтернету, електронних навчальних посібників, репетиторів [9].

**Висновки.** Існує безліч причин для вивчення німецької мови: культурне порозуміння (вчити німецьку мову означає розуміти життя, бажання та мрії людей у німецькомовних країнах в умовах мультикультурного суспільства), подорожі (німецька є мовою спілкування у шести європейських країнах, що гарантує не лише швидшу орієнтацію у просторі, але і позитивне ставлення місцевого населення, адже завжди приємно, коли говорять їхньою рідною мовою), насолода від літератури, музики, мистецтва та філософії (німецька мова – це мова Гете, Кафки, Моцарта, Баха та Бетховена, а читання чи прослуховування їхніх творів мовою оригіналу приносить ще більше насолоди), можливість здобути вищу освіту і роботу у Німеччині, займатися науковою роботою та проводити дослідження, отримати роботу в міжнародній компанії. Проте якими б не були ці причини, не варто забувати, що вивчення іноземних мов ще й тренує наш мозок. Так, дослідження психологів Йоркського університету в Торонто (Канада) доводять, що студенти, які володіють двома іноземними мовами, успішніше складають тести з математики, читання і граматики, ніж їхні «одномовні» ровесники. До того ж вивчення іноземних мов трансформує сіру речовину мозку, що сприяє швидшій обробці інформації.

### Використані джерела

1. Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступу: [www.uni-greifswald.de](http://www.uni-greifswald.de) (дата звернення 30.06.2017) – Назва з екрана.
2. Friedrich-Alexander-Universität [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступу: [www.uni-erlangen.de](http://www.uni-erlangen.de) (дата звернення 02.07.2017) – Назва з екрана.
3. Ludwig-Maximilians-Universität München [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступу: [www.uni-muenchen.de](http://www.uni-muenchen.de) (дата звернення 15.07.2017) – Назва з екрана.
4. Universität Leipzig [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступу: [www.uni-leipzig.de](http://www.uni-leipzig.de) (дата звернення 18.07.2017) – Назва з екрана.
5. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступу: [www.uni-oldenburg.de](http://www.uni-oldenburg.de) (дата звернення 20.07.2017) – Назва з екрана.
6. Georg-August-Universität Göttingen [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступу: [www.uni-goettingen.de](http://www.uni-goettingen.de) (дата звернення 20.07.2017) – Назва з екрана.
7. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступу: [www.uni-halle.de](http://www.uni-halle.de) (дата звернення 22.07.2017) – Назва з екрана.
8. Goethe-Institut [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступу: [www.goethe.de/](http://www.goethe.de/) (дата звернення 25.07.2017) – Назва з екрана.
9. Deutsche Welle [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступу: [www.dw.com/](http://www.dw.com/) (дата звернення 27.07.2017) – Назва з екрана.
10. Посольство України у Федеративній Республіці Німеччина [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступу: <http://germany.mfa.gov.ua> (дата звернення 29.07.2017) – Назва з екрана.
11. WORK.ua [Електронний ресурс] : [Інтернет-портал]. – Режим доступу: [www.work.ua](http://www.work.ua) (дата звернення 30.07.2017) – Назва з екрана.
12. Всеукраїнський перепис населення [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступу: [www.ukrcensus.gov.ua](http://ukrcensus.gov.ua) (дата звернення 05.08.2017) – Назва з екрана.
13. Центр німецької культури «Widerstrahl» [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступу: <http://widerstrahl.org> (дата звернення 07.08.2017) – Назва з екрана.
14. Gesellschaft der Deutschen «Wiedergeburt» [Інтернет-портал] : [Веб-сайт]. – Режим доступу: [www.wiedergeburt.ua](http://www.wiedergeburt.ua) (дата звернення 11.08.2017) – Назва з екрана.
15. Посольство Федеративної Республіки Німеччина Київ [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступу: [www.kiew.diplo.de/](http://www.kiew.diplo.de/) (дата звернення 11.08.2017) – Назва з екрана.
16. Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступу: [www.europa-uni.de](http://www.europa-uni.de) (дата звернення 20.08.2017) – Назва з екрана.
17. Ukraine Calling [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступу: [www.ukrainecalling.eu](http://www.ukrainecalling.eu) (дата звернення 21.08.2017) – Назва з екрана.

### References

1. Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald [Elektronnyi resurs] : [Veb-sait]. – Rezhym dostupu: [www.uni-greifswald.de](http://www.uni-greifswald.de) (data zvernennia 30.06.2017) – Nazva z ekrana.
2. Friedrich-Alexander-Universität [Elektronnyi resurs] : [Veb-sait]. – Rezhym dostupu: [www.uni-erlangen.de](http://www.uni-erlangen.de) (data zvernennia 02.07.2017) – Nazva z ekrana.
3. Ludwig-Maximilians-Universität München [Elektronnyi resurs] : [Veb-sait]. – Rezhym dostupu: [www.uni-muenchen.de](http://www.uni-muenchen.de) (data zvernennia 15.07.2017) – Nazva z ekrana.
4. Universität Leipzig [Elektronnyi resurs] : [Veb-sait]. – Rezhym dostupu: [www.uni-leipzig.de](http://www.uni-leipzig.de) (data zvernennia 18.07.2017) – Nazva z ekrana.
5. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg [Elektronnyi resurs] : [Veb-sait]. – Rezhym dostupu: [www.uni-oldenburg.de](http://www.uni-oldenburg.de) (data zvernennia 20.07.2017) – Nazva z ekrana.
6. Georg-August-Universität Göttingen [Elektronnyi resurs] : [Veb-sait]. – Rezhym dostupu: [www.uni-goettingen.de](http://www.uni-goettingen.de) (data zvernennia 20.07.2017) – Nazva z ekrana.
7. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg [Elektronnyi resurs] : [Veb-sait]. – Rezhym dostupu: [www.uni-halle.de](http://www.uni-halle.de) (data zvernennia 22.07.2017) – Nazva z ekrana.
8. Goethe-Institut [Elektronnyi resurs] : [Veb-sait]. – Rezhym dostupu: [www.goethe.de/](http://www.goethe.de/) (data zvernennia 25.07.2017) – Nazva z ekrana.

9. Deutsche Welle [Elektronnyi resurs] : [Veb-sait]. – Rezhym dostupu: [www.dw.com](http://www.dw.com) (data zvernennia 27.07.2017) – Nazva z ekrana.
10. Posolstvo Ukrainy u Federatyvnii Respublitsi Nimechchyna [Elektronnyi resurs] : [Veb-sait]. – Rezhym dostupu: <http://germany.mfa.gov.ua> (data zvernennia 29.07.2017) – Nazva z ekrana.
11. WORK.ua [Elektronnyi resurs] : [Internet-portal]. – Rezhym dostupu: [www.work.ua](http://www.work.ua) (data zvernennia 30.07.2017) – Nazva z ekrana.
12. Vseukrainskyi perepys naseleennia [Elektronnyi resurs] : [Veb-sait]. – Rezhym dostupu: [www.ukrcensus.gov.ua](http://www.ukrcensus.gov.ua) (data zvernennia 05.08.2017) – Nazva z ekrana.
13. Tsentri nimetskoï kultury «Widerstrahl» [Elektronnyi resurs] : [Veb-sait]. – Rezhym dostupu: <http://widerstrahl.org> (data zvernennia 07.08.2017) – Nazva z ekrana.
14. Gesellschaft der Deutschen «Wiedergeburt» [Internet-portal] : [Veb-sait]. – Rezhym dostupu: [www.wiedergeburt.ua](http://wiedergeburt.ua) (data zvernennia 11.08.2017) – Nazva z ekrana.
15. Posolstvo Federatyvnoi Respubliky Nimechchyna Kyiv [Elektronnyi resurs] : [Veb-sait]. – Rezhym dostupu: [www.kiew.diplo.de](http://www.kiew.diplo.de) (data zvernennia 11.08.2017) – Nazva z ekrana.
16. Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) [Elektronnyi resurs] : [Veb-sait]. – Rezhym dostupu: [www.europa-uni.de](http://www.europa-uni.de) (data zvernennia 20.08.2017) – Nazva z ekrana.
17. Ukraine Calling [Elektronnyi resurs] : [Veb-sait]. – Rezhym dostupu: [www.ukrainecalling.eu](http://www.ukrainecalling.eu) (data zvernennia 21.08.2017) – Nazva z ekrana.

**Джурило А. П., кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник отдела сравнительной педагогики Институт педагогики НАПН Украины**

## РОЛЬ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Статья посвящена украинско-германскому году языков 2017–2018, решение о проведении которого было подписано министрами иностранных дел Украины и ФРГ в прошлом году по случаю 25-летия начала дипломатических отношений. В статье проанализировано положение немецкого языка в Украине и мире, освещены тенденции его развития. Выяснено, что изучать немецкий язык с каждым годом предпочитают все больше граждан. Заметный рост популярности немецкого языка наблюдается в Азии и Латинской Америке, особенно в Индии, Китае и Бразилии. Та же картина наблюдается в Африке, на Ближнем и Среднем Востоке. Больше всего людей, которые изучают немецкий язык как иностранный, находится в Европе. В Украине немецкий язык изучает 750 тыс. человек, а по количеству людей, изучающих немецкий язык, наша страна занимает 5-е место в мире.

**Ключевые слова:** Германия; немецкий язык; Институт Гёте; Европа; Украина; украинский язык.

**Dzhurylo A., Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), Research Officer at the Department of comparative pedagogics of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine**

## THE ROLE AND DEVELOPMENT TENDENCIES OF THE GERMAN LANGUAGE IN THE MODERN WORLD

The German language has had significant influence over other cultures and languages. During the 19th century, German literature enjoyed a prestigious phase, and many German words were exported to other languages. These «loan words» include «kindergarten», «delicatessen», «rucksack», «poltergeist», and «wanderlust».

Today, Germany's leading position in the global economy gives us another important reason to learn German. The German economy is the largest in Europe, and Germany has the world's fourth largest economy, behind the United States, China, and Japan. This also means that German is a very important language for people working in the automotive, manufacturing, and engineering sectors, as these industries support the German economy and employ large numbers of people. German is also considered «the language of science», and is the second most spoken language by scientists from all over the world. German is one of the top three most used languages on the Internet, as approximately 6 per cent of all live websites are in German. There is also a large percentage of books written in German or translated into this European language. It is believed that 10 per cent of all printed books are in German.

The Goethe Institute is considered the world's most important cultural organization for German speakers and learners. This institution was founded in 1951 and now has more than 150 branches all over the world, and not just in German speaking countries. The Goethe Institute promotes German culture and language and has a varied educational program.

German is the native language of over 100 million people in Germany, Austria, and parts of Switzerland, Luxembourg, Northern Italy, and Eastern Belgium and Eastern France. It is an official language in Germany, Austria, Switzerland, Liechtenstein, Luxembourg, Belgium, and Italy. In Europe, more people speak German than English, Spanish, French or Italian. German is among the top ten most commonly spoken languages in the world. It is one of the most frequently used languages on the Internet. In the United States, 1.38 million people speak German at home and 60 million people (nearly 25% of the population) are of German heritage. In Missouri, there are more than 30,000 native German speakers. There are 200 million speakers of German worldwide and 20 million students of German. Of these, 13 million are in Europe, Eastern Europe and the former USSR, where it is the most commonly used second language. In the United States there are 600,000 students learning German.

**Keywords:** Germany; the German language; the Goethe Institute; Europe; Ukraine; the Ukrainian language; school.



**Грицай Наталія Богданівна** –

доцент, доктор педагогічних наук, професор кафедри біології та медичної фізіології Рівненського державного гуманітарного університету. Фахівець у галузі методики навчання біології. **Сфера наукових інтересів:** методична підготовка майбутніх учителів біології в Україні та країнах Європейського Союзу, інноваційні технології навчання біології в загальноосвітніх та вищих навчальних закладах. Автор понад 250 наукових праць з педагогіки та методики навчання біології.

e-mail: grynat1104@ukr.net

УДК 378.14:372.857

## МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

У статті розкрито особливості методичної підготовки майбутніх учителів біології у вищих навчальних закладах європейського освітнього простору. Проаналізовано навчальні плани підготовки вчителя біології університетів одинадцяти європейських країн (Польщі, Чехії, Словенії, Словаччини, Угорщини, Болгарії, Румунії, Франції, Німеччини, Бельгії, Швейцарії). Встановлено, що базовою дисципліною у методичній підготовці є «Дидактика біології». Розкрито зміст лекційних і практичних занять з дидактики біології. Визначено дисципліни методичного спрямування, розроблені в провідних університетах європейських країн. Акцентовано на важливості педагогічної практики у підготовці вчителя біології.

**Ключові слова:** методична підготовка; дидактика біології; європейський досвід; майбутні вчителі біології.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі реформування освітньої галузі України одним із важливих завдань є формування вчителя нової генерації, здатного до реалізації новітніх підходів у навчанні майбутніх поколінь. У «Педагогічній Конституції Європи» влучно зазначено, що «майбутнє кожного народу, країни і співдружність народів значною мірою залежать від якісної підготовки майбутніх педагогів» [3].

З огляду на євроінтеграційні прагнення України вважаємо необхідним вивчення європейського досвіду підготовки педагогічних кадрів, врахування сучасних тенденцій в освіті провідних країн Європи і впровадженні позитивних здобутків у вітчизняних університетах.

У контексті підвищення уваги до природничої освіти учнів та студентів назріла необхідність удосконалити підготовку вчителів природничих предметів, зокрема біології, наповнити її новими формами, методами та технологіями. Оскільки важливим складником професійної підготовки майбутніх учителів біології є методична підготовка, тож вона буде об'єктом пропонованої наукової розвідки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Тенденції розвитку педагогічної освіти в зарубіжних країнах ґрунтовно досліджували Н. Авшенюк, О. Локшина, Т. Кристопчук, О. Огієнко, Н. Постригач, Л. Пуховська, А. Сбруева та інші.

Особливості підготовки вчителів у різних країнах Європи вивчали Л. Пуховська (країни Західної Європи), Н. Авшенюк, В. Базуріна, І. Задорожна, А. Соколова, Н. Яцишин (Велика Британія), А. Василюк, Е. Вишневська, С. Деркач, О. Кучай, В. Пасічник (Польща), Т. П'ятакова, Л. Черток (Швейцарія), Є. Захаріна, Є. Процько (Бельгія), В. Гаманюк, А. Турчин, Л. Чулкова (Німеччина), В. Семілетко (Норвегія), Г. Кузьменко (Іспанія), О. Голотюк, О. Романенко (Франція), Л. Дзевицька (Австрія), С. Сапожников (Румунія, Болгарія, Греція) та інші.

Різні аспекти методичної підготовки майбутніх учителів біології в Україні висвітлено в публікаціях Т. Бондаренко, Т. Буяло, Л. Міронець, Н. Мішук, І. Мороза, А. Степанюк, О. Цуруль, Л. Шаповал, В. Шульдика та інших. Досвід підготовки вчителів біології в інших країнах схарактеризовано у публікаціях Є. Боркача, Ш. Галя (Угорщина), М. Туленкової (Словаччина).

Специфіку методичної підготовки студентів-біологів обґрунтовано у працях зарубіжних учених: Н. Андрєєвої, О. Арбузової, Л. Булавинцевої, Л. Орлової (Росія), М. Марінеску, Н. Яновічі (Румунія), В. Ставінського, Л. Тушинської, Е. Флешар (Польща), Н. Райчевої, Г. Ставревої, Н. Цанової (Болгарія), М. Швецової (Чехія), К. Клімакової (Словаччина), А. Шорго (Словенія), Ж.-П. Астольфі, П. Клімана (Франція) та інших.

Проте наразі є потреба в узагальненні та систематизації європейського досвіду методичної підготовки майбутніх учителів біології та впровадженні кращих його здобутків у вітчизняній педагогічній освіті.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою пропонованого дослідження є визначення загальних особливостей методичної підготовки майбутніх учителів біології в європейських країнах.

**Виклад основного матеріалу.** У вищих навчальних закладах європейського освітнього простору підготовка майбутніх учителів біології здійснюється в університетах, вищих педагогічних школах, інститутах та інших вищих навчальних закладах. У статті 2.2. Педагогічної Конституції Європи вказано, що «центром педагогічної освіти та різних форм підготовки педагога у її рамках є формування особистості вчителя – людини високого рівня освіти, загальнокультурної підготовки, високих духовних і моральних якостей, здатного до навчання та виховання дітей, молоді та студентів відповідно до вимог XXI століття» [3].

Майбутні вчителі опановують цикл загальних та фахових дисциплін, а також дисципліни психолого-педагогічної та методичної підготовки.

Методичну підготовку майбутніх учителів біології тлумачимо як цілеспрямоване формування в студентів методичних компетентностей у контексті розв'язання методичних задач зі шкільного курсу біології [1].

У межах пропонованого дослідження проаналізовано навчальні плани та програми підготовки майбутніх учителів біології провідних університетів одинадцяти європейських країн (Польщі, Чехії, Словенії, Словаччини, Угорщини, Болгарії, Румунії, Франції, Німеччини, Бельгії, Швейцарії).

Встановлено, що в європейських університетах методична підготовка майбутніх учителів біології здійснюється переважно під час навчання в магістратурі, яке триває два роки і становить 120 кредитів ECTS. Деякі методичні дисципліни можуть викладатися на рівні бакалаврату (3 роки навчання, 180 кредитів ECTS).

Для тих студентів, які мають бажання працювати вчителем біології, в університетах багатьох європейських країн (Румунія, Бельгія, Словенія) виокремлено 30 кредитів на предмети дидактичного (психолого-педагогічного) циклу.

Вказаний цикл може передбачати вивчення таких дисциплін:

- спеціальна дидактика біології; практика з дидактики біології (пасивна практика – спостереження за уроками, активна практика, рефлексивна практика); загальна дидактика (курс лекцій, вправи, спостереження, практика); аналіз діяльності освітнього закладу та політика в галузі освіти; основи соціології освіти; медіаосвіта; міждисциплінарний семінар; професійна етика та формування громадянськості; психологія навчання підлітків і молоді (Львівський університет, Бельгія);

- модуль проектування, планування та оцінювання практики навчання (загальна дидактика і міждисциплінарна освіта; дидактика і епістемологія природничих наук; дидактика і епістемологія біології; навчальний курс біології); модуль аналізу діяльності шкільного закладу (основи нейтралітету; спостереження і аналіз діяльності навчального закладу); модуль керування групою та роботою в команді (розуміння підлітків у шкільних ситуаціях; керування міжособистісними стосунками та активізація групової роботи в класі); науково-дослідний семінар з дидактики природничих наук (*Католицький університет Лувена, Бельгія*);
- дидактика біології, практикум з дидактики біології, інформаційно-комунікаційні технології в біологічній освіті, наставництво в позакласній діяльності та педагогічна практика (*Університет м. Марібор, Словенія*);
- «Психопедагогіка підлітків, молоді та дорослих», «Проектування і управління освітніми програмами», «Дидактика галузі та розвиток дидактики спеціальності (середня школа, ліцей, університет)», педагогічна практика та вибіркові дисципліни – навчальна комунікація, методологія педагогічних досліджень, консультування і допомога, інтегрована освіта, соціологія освіти, освітній менеджмент, політика в галузі освіти, міжкультурна освіта, сучасна доктрина освіти (*Ясський університет імені А. Й. Кузи, Румунія*);
- психологія навчання, педагогіка (загальна педагогіка, теорія і методологія навчальних програм, теорія і методологія навчання, теорія і методологія оцінювання), дидактика спеціальності, комп'ютерне навчання, робота класного керівника, педагогічна практика (*Клузький університет імені Бабеши-Бойяї, Румунія*);
- «Знання професії», «Конструювання професійних експериментів та аналіз практики», «Натуралістичне стажування на місцевості», «Методологія поглибленого вивчення дисципліни», «Аналіз професійних ситуацій», «Навчання біології» та «Дидактика природничих наук» (*Інститут підготовки педагогічних кадрів Версальської академії, Франція*).

У вищих навчальних закладах Німеччини в навчальних планах майбутніх учителів біології спеціально виокремлено педагогічний модуль, який охоплює 20–25 % навчального часу. Так, у Вищій педагогічній школі міста Карлсруе для магістрів-біологів навчальним планом передбачено такі дисципліни дидактико-методичного спрямування: «Педагогічні та дидактичні основи екологічної освіти», «Експериментальна дидактика» та «Дидактика й екологічна освіта» [1].

В Інституті підготовки вчителів Женевського університету (Швейцарія) в плані підготовки магістра середньої освіти передбачено 10 кредитів на вивчення «Дидактики та епістемології біології», 36 кредитів на науки про освіту (вступ до вчительської професії; розвиток та контекстне навчання в школі; соціальна, гендерна та культурна різноманітність; оцінювання, орієнтування та вибір; побудова навчальних систем та зміна концепції навчання школярів і молоді: історичний підхід; розвиток критичного мислення; навчання підлітків; портфоліо професійного розвитку), 48 кредитів на практичну підготовку (дидактичні майстерні та навчальна педагогічна практика) [5].

Базовою дисципліною у методичній підготовці більшості європейських країн є «Дидактика біології» («Дидактика та епістемологія біології», «Дидактика природничих наук», «Дидактика біології та охорони навколишнього середовища»). У вищих навчальних закладах різних країн Європи її обсяг становить орієнтовно від 6 до 16 кредитів. Ця дисципліна є деяким аналогом навчальної дисципліни «Методика навчання біології», яка викладається в українських університетах, проте має низку особливостей. Серед європейських країн лише в Болгарії залишилася назва дисципліни «Методика на обучението по биология» («Методика навчання біології»).

Узагальнення змісту навчальних програм з «Дидактики біології» дало можливість визначити тематику основних розділів дисципліни, наприклад: дидактика біології як наука;

історія дидактики біології; навчальна документація, освітні програми; завдання навчання природознавства та біології на різних рівнях і в різних типах навчальних закладів; дидактичні принципи; форми навчання біології (індивідуальне навчання, масове і фронтальне навчання, індивідуалізоване навчання, навчальні проекти, диференційоване навчання, групове і кооперативне навчання, командне навчання); методи навчання біології (монологічні та діалогічні словесні методи, робота з підручниками та книгами, демонстрування, дидактичні ігри, дискусії, ситуаційне моделювання та інсценізація, мозковий штурм, навчання через практичну діяльність учнів, методи повторення і практичної реалізації знань; автодидактичні методи, або методи самонавчання: робота з джерелами інформації, використання комп'ютера, робота з визначником, робота з робочим зошитом); класичні та сучасні засоби навчання; формування біологічних понять; підготовка вчителя до уроку; вимоги до вчителя біології; типи і структура уроків біології; традиційний і сучасний урок, мотивація навчальної діяльності учнів; стратегії навчання біології; аналіз і оцінювання уроків, навчання через дослідження і відкриття; оцінювання результатів навчання біології (якісна і кількісна оцінка учнів з біології, дидактичні тести, міжнародні програми TIMSS та PISA); екскурсії з біології; позакласна і позашкільна робота з біології; робота з обдарованими учнями; екологічне виховання в біологічній освіті, виховання здорового способу життя тощо.

Цікавою є тематика практичних занять з дидактики біології. Заняття передбачають висвітлення таких проблем: аналіз навчальних програм з біології; правильне формулювання мети уроку; визначення стратегій навчання, методів, прийомів та форм навчання біології; самостійне проектування навчальних посібників; освітні вимірювання; розроблення детального плану уроку; організація освітнього проекту як програми групової діяльності; розроблення інструкцій для проведення дослідів та лабораторних занять; підготовка учнів до біологічної олімпіади; спостереження за уроками біології, підготовка та проведення пробних уроків у середній школі; проведення педагогічних досліджень у навчальних закладах.

У Польщі дисципліна найчастіше називається «Дидактика біології та охорони навколишнього середовища» і передбачає вивчення наступних тем.

1. Аналіз навчальної програми середньої школи. Аналіз підручників, методичних посібників і журналів.
2. Підготовка і документування роботи вчителя. Методи навчання біології та охорони навколишнього середовища.
3. Засоби навчання біології та навколишнього середовища.
4. Будова, типи і завдання уроку. Організація уроку.
5. Робочий зошит. Використання підручників на різних типах уроків. Уроки біології в середній школі.
6. Формування дослідницьких умінь учнів.
7. Контроль та оцінювання роботи учнів. Домашня робота у навчанні біології та охорони навколишнього середовища.
8. Малюнок вчителя і учня у навчанні біології та охорони навколишнього середовища.
9. Використання зразків рослин і тварин в процесі навчання біології та охорони навколишнього середовища.
10. Позакласна та позашкільна діяльність.
11. Лабораторія біології та охорони навколишнього середовища. Шкільна навчально-дослідна ділянка.
12. Формування біологічних понять.
13. Технічні засоби навчання.
14. Реалізація екологічної та природоохоронної освіти.
15. Біологічна преса (газети) та виставки.
16. Колоквіум [7].

На практичних заняттях розглядають різні моделі і стратегії навчання, які стимулюють розвиток інтелектуальних та практичних навичок учнів, зокрема тих, які необхідні для розвитку їхнього критичного і творчого мислення. Акцентовано також на питаннях формування цінностей учнів та проведення заходів щодо мотивації школярів у процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Під час лабораторних занять студенти випробовують себе в ролі вчителя, використовують різні методи навчання, виконують лабораторні експерименти, досліди з живими організмами, проводять тестування та оцінювання вмінь та навичок, а потім перевіряють свої знання та вміння в безпосередньому контакті з учнями.

Крім дидактики біології, в європейських університетах студентам пропонують й інші дисципліни методичного спрямування, наприклад:

- «Освіта для сталого розвитку», «Природознавство в середній школі», «Нові медіа у природничій освіті» – у Педагогічному університеті імені Комісії національної освіти в Кракові (Польща);
- «Методи і форми активізації навчання природничих предметів», «Актуальні питання викладання біології», «Вправи з дидактики біології», «Дидактичні аспекти викладання біології», «Екологічна освіта та виховання в умовах початкової та середньої школи», «Експерсії у викладанні біології та природознавства», «Міждисциплінарні зв'язки в біології», «Спостереження і експеримент у шкільній практиці», «Практикум з методики навчання біології», «Шкільні проекти», «Теорія і практика шкільних навчальних програм», «Методи дослідження в природничій освіті» – у Карловому університеті в Празі (Чехія);
- «Техніка і методика шкільних експериментів з біології», «Нові інформаційні технології в природничих науках», «Статеві освіта та підготовка до шлюбу та батьківства», «Нові тенденції у викладанні предмета», «Роль учителя у профілактиці наркоманії та інших залежностей», «Засоби мотивації у навчанні хімії», «Нові тенденції у викладанні біології» – в Університеті Коменського в Братиславі (Словаччина);
- «Викладання біології», «Біологічна освіта», «Останні досягнення в галузі біологічної освіти», «Спеціальна методика викладання» – у Дебреценському університеті (Угорщина);
- «Практикум з дидактики біології», «ІКТ в біологічній освіті», «Наставництво в позакласній діяльності» – в Університеті м. Марибор (Словенія);
- «Вибрані розділи біології з дидактикою», «Позашкільні заняття з біології», «Екологічна освіта», «Обдарованість і творчість у школі», «Організми у навчанні біології» – у Люблянському університеті (Словенія);
- «Методика і техніка навчального експерименту з біології», «Електронне і дистанційне навчання в біологічній освіті», «Позакласна робота з біології», «Екологічна освіта і виховання», «Прикладна психологія в біологічній освіті», «Інноваційні технології в навчанні біології», «Міжпредметні зв'язки у навчанні біології», «Управління якістю біологічної освіти в середній школі», «Педагогічне конструювання та комп'ютерні технології у навчанні біології» – у Софійському університеті «Св. Климент Охридський» (Болгарія) тощо.

Навчання методичних дисциплін забезпечується за допомогою таких методів: обговорення, виконання практичних вправ, демонстрація, самопрезентація, робота з різними джерелами інформації, моделювання (гри, уроку), виконання лабораторних робіт з біології, участь у дискусії, письмова робота (есе). Під час методичної підготовки студентів використовують метод проєктів, мікроробот, тренінги, метод розв'язання типових педагогічних ситуацій, кейс-технології, технологію «майстерня», а також ІК-технології.

Згідно із програмою дисципліни, самостійна робота студентів полягає в аналізі підручників, опрацюванні методичної літератури, підготовці конспектів уроків та дидактичних засобів, консультаціях з учителем у школі, аналізі уроків біології, розробленні навчальних посібників, методичних матеріалів, виготовленні мультимедійних презентацій тощо.

Особливого значення у методичній підготовці майбутніх учителів біології надають педагогічній практиці в загальноосвітніх навчальних закладах. Зокрема О. Локшина,

аналізуючи європейські концепції професійної підготовки вчителів, акцентує на значущості професійних знань та практичного досвіду, важливості педагогічної практики, надання пріоритету саме практичним професійним знанням у підготовці вчителя-предметника та ін. [2]. Погоджуємося з поглядом науковців, що «поза практикою підготовка майбутніх учителів є явищем неможливим» [3].

В європейських університетах педагогічні практики проводять у середніх школах різних типів, що забезпечує формування методичної готовності до роботи за фахом «учитель біології середніх навчальних закладів».

Наприклад, у Гданському університеті (Польща) навчання біологів у магістратурі становить загалом 300 год. занять і 150 год. практики викладання, проведених у середніх школах. Студенти проходять три види практики, що відображено в навчальному плані: 1) спостереження уроків (квітень–травень, 2 семестр); 2) асистування вчителю (вересень, 3 семестр); 3) самостійне проведення занять (лютий–травень, 4 семестр). В Угорщині вчительська практика студентів триває упродовж півріччя [6].

Варто зазначити, що в багатьох країнах (Словенії, Румунії, Польщі) обов'язковим є оформлення портфоліо практики, яке студенти презентують під час звіту. Так, у Люблянському університеті студенти упродовж двох років (2 і 4 семестри) проходять педагогічну практику в початковій і середній школі, під час якої вони спостерігають за проведенням уроків учителем-наставником, допомагають йому організувати навчальний процес, ознайомлюються зі шкільною документацією, готують, проводять і оцінюють власні заняття та формують портфоліо педагогічної практики. Оцінюють практику після публічного захисту портфоліо. У Румунії також передбачено підсумкове оцінювання портфоліо практики [4].

Про серйозне ставлення до методичної підготовки майбутніх учителів біології в європейських країнах свідчить наявність спеціалізованих кафедр та лабораторій дидактики біології або дидактики природничих наук, які успішно функціонують в університетах Польщі, Чехії, Словаччини, Словенії, Швейцарії, Німеччини та інших країнах.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Методична підготовка майбутніх учителів біології в європейських країнах забезпечується опануванням студентами дисципліни «Дидактика біології» та інших практико-орієнтованих дисциплін методичного циклу, а також вирішенням конкретних педагогічних ситуацій та проходженням педагогічної практики в загальноосвітніх навчальних закладах. Під час навчання методичних дисциплін використовують сучасні методи та технології навчання (інтерактивні, проектні, «майстерня», кейс-технології, портфоліо, ІКТ та ін.). Важливу роль у методичній підготовці відіграють різні види педагогічної практики, які дають можливість студентам пересвідчитись у правильному виборі професії, а також забезпечують формування готовності до майбутньої професійної діяльності.

Отже, методична підготовка майбутніх учителів біології в університетах європейського освітнього простору має практико-орієнтований характер і спрямована не лише на засвоєння певного кола методичних знань, а й формування умінь практично вирішувати реальні ситуації зі шкільної практики.

Таким чином, українським ученим-педагогам необхідно ґрунтовно вивчити досвід зарубіжних країн з проблеми методичної підготовки вчителів-біологів і впроваджувати кращі здобутки у вітчизняних ВНЗ.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні досвіду методичної підготовки майбутніх учителів біології інших зарубіжних країн, зокрема США, Канади, Австралії тощо.

### Використані джерела

1. Грицай Н. Б. Теорія і практика методичної підготовки майбутніх учителів біології : монографія / Н. Б. Грицай. – Рівне : О. Зень, 2016. – 440 с.
2. Локшина О. Європейські концепції професійної підготовки вчителів / О. Локшина // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2011. – Ч. 2. – С. 204–210.
3. Педагогічна Конституція Європи. Преамбула // Вища освіта України. – 2013. – № 3. – С. 111–116.
4. Diminescu N. Caiet metodic pentru practica pedagogică la Biologie / N. Diminescu, N. Ianovici. – Timișoara : Ed. Mirton, 2002. – 81 p.
5. Maitrise universitaire disciplinaire en enseignement secondaire. Plan d'études pour une formation dans une discipline [Electronic resource]. – Mode of access: [https://www.unige.ch/iufe/files/5014/6833/3020/1\\_MASE\\_disciplinaire\\_Plan\\_detudes\\_MASE\\_disciplinaire\\_2016.pdf](https://www.unige.ch/iufe/files/5014/6833/3020/1_MASE_disciplinaire_Plan_detudes_MASE_disciplinaire_2016.pdf)
6. Program przygotowania do zawodu nauczyciela [Resource elektronicznych]. – Dostęp: <http://www.pdb.ug.edu.pl/ksztalcenie-nauczycieli/program-przygotowania-do-zawodu-nauczyciela/>
7. Fleszar E. Dydaktyka biologii i ochrony środowiska : przewodnik dydaktyczny / Ewa Fleszar. – Szczecin : Uniwersytet Szczeciński, 2006. – 262 s.

### References

1. Hrytsai N. B. Teoriia i praktyka metodychnoi pidhotovky maibutnix uchyteliv biolohii : monohrafia / N. B. Hrytsai. – Rivne : O. Zen, 2016. – 440 s.
2. Lokshyna O. Yevropeiski kontseptsii profesiinoi pidhotovky vchyteliv / O. Lokshyna // Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. – 2011. – Ch. 2. – S. 204–210.
3. Pedahohichna Konstytutsiia Yevropy. Preambula // Vyscha osvita Ukrainy. – 2013. – N 3. – S. 111–116.
4. Diminescu N. Caiet metodic pentru practica pedagogică la Biologie / N. Diminescu, N. Ianovici. – Timișoara : Ed. Mirton, 2002. – 81 p.
5. Maitrise universitaire disciplinaire en enseignement secondaire. Plan d'études pour une formation dans une discipline [Electronic resource]. – Mode of access: [https://www.unige.ch/iufe/files/5014/6833/3020/1\\_MASE\\_disciplinaire\\_Plan\\_detudes\\_MASE\\_disciplinaire\\_2016.pdf](https://www.unige.ch/iufe/files/5014/6833/3020/1_MASE_disciplinaire_Plan_detudes_MASE_disciplinaire_2016.pdf)
6. Program przygotowania do zawodu nauczyciela [Resource elektronicznych]. – Dostęp: <http://www.pdb.ug.edu.pl/ksztalcenie-nauczycieli/program-przygotowania-do-zawodu-nauczyciela/>
7. Fleszar E. Dydaktyka biologii i ochrony środowiska : przewodnik dydaktyczny / Ewa Fleszar. – Szczecin : Uniwersytet Szczeciński, 2006. – 262 s.

**Грицай Н. Б., доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры биологии и медицинской физиологии Ровенского государственного гуманитарного университета, г. Ровно, Украина**

### МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ В ЕВРОПЕЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье раскрыты особенности методической подготовки будущих учителей биологии в высших учебных заведениях европейского образовательного пространства. Проанализированы учебные планы подготовки учителя биологии университетов одиннадцати европейских стран (Польши, Чехии, Словении, Словакии, Венгрии, Болгарии, Румынии, Франции, Германии, Бельгии, Швейцарии). Установлено, что базовой дисциплиной в методической подготовке является «Дидактика биологии». Раскрыто содержание лекционных и практических занятий по дидактике биологии. Определены дисциплины методического направления, разработанные в ведущих университетах европейских стран. Акцентировано на важности педагогической практики в подготовке учителя биологии.

**Ключевые слова:** методическая подготовка; дидактика биологии; европейский опыт; будущие учителя биологии.

*Hrytsai N., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of biology and medical physiology, Rivne State University of Humanities, Rivne, Ukraine*

## METHODICAL TRAINING FOR FUTURE TEACHERS OF BIOLOGY IN EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE

The article reveals the peculiarities of the methodical training of future biology teachers in higher educational institutions of European countries. In the conditions of Ukraine's integration into the European educational space, a thorough study of the European experience in the training of biology teachers and the implementation of the best achievements in domestic higher education institutions is necessary. The purpose of the proposed study is to determine the general features of the methodological training of future biology teachers in European countries. The article analyzes the curriculum of biology teacher training at the universities of eleven European countries (Poland, Czech Republic, Slovenia, Slovakia, Hungary, Bulgaria, Romania, France, Germany, Belgium, Switzerland). It has been established that the preparation of a biology teacher in many countries involves the assimilation of 30 ECTS credits for a psycho-pedagogical (didactic) cycle. The basic discipline in methodical preparation is «Didactics of biology». As a result of analysis of educational programs on didactics of biology, the content of lectures and practical classes on discipline is summarized. It is found out that the content of didactics of biology involves studying the content, forms, methods, means and technologies of teaching biology in secondary school, the features of designing and conducting lessons of various types, excursions and extracurricular work. The environmental education of schoolchildren at the lessons of biology and the formation of their healthy lifestyle are obligatory. During training sessions, students analyze programs and textbooks, compose lesson plans, prepare tutorials and multimedia presentations. The disciplines of methodical direction, developed in the leading universities of European countries, are determined. Teaching methodological disciplines is carried out with the help of modern teaching technologies: interactive, project, case-technologies, workshop technology, portfolio technology. The emphasis is placed on the importance of pedagogical practice in the preparation of a biology teacher, formation, public defense and evaluation of a portfolio of practice.

**Keywords:** methodical training; didactics of biology; European experience; future teachers of biology.

**Журба Катерина Олександрівна —**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії громадянського та морального виховання Інституту проблем виховання НАПН України, автор 160 одноосібних та колективних наукових праць.

**Коло наукових інтересів:** проблеми гуманістичної етики і моралі, моральної самосвідомості, смисложиттєвих цінностей, культури гідності, а також патріотичного виховання, формування національно-культурної ідентичності, духовності.

e-mail: [katjachiginceva@meta.ua](mailto:katjachiginceva@meta.ua)

УДК 373.5.015.31:316.42(043.3)

## ДОСВІД ВИХОВАННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ В США

У статті вперше представлено досвід виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної та старшої школи у Сполучених Штатах Америки. Нині теоретико-методичні засади виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної і старшої школи в Україні залишаються малодослідженою проблемою, тоді як в Америці вони досить добре розроблені. Основна увага приділяється аналізу педагогічного досвіду США на засадах гуманістичної етики на протигагу автократичним та технократичним концепціям (J. Krishnamurti), у контексті морального виховання та Character education (H. Brimi, T. Dowd, M. Josephson, V. Peter, G. Fouts), глобального розуміння смислу життя і проблем сучасних тінейджерів (R. Paloutzian і C. Park), етичного виховання та формування у дітей етичної обізнаності, етичного та критичного мислення (R. DeHaan, L. Elder, K. Narayan, R. Paul, R. Sternberg), відхилень та деформацій у смисложиттєвій сфері (J. Kristo, T. Lickona). Більшість чинних програм з виховання смисложиттєвих цінностей школярів у США («Life promotion», «Togethertolive», «Laws of Life essay program», «Ethics inactionsaward», «Youth Ethicsin Service (YES)», «Reasoning with Ethics», «Life Planning Education») ґрунтуються на положеннях Аспенської Декларації та «Model Standards for Academic, Social, Emotional and Character Development» та спрямовані на розвиток смисложиттєвої сфери школярів, здатність ставити перед собою високу мету та досягати її моральними засобами, долати труднощі, усвідомлювати смисл життя. Досвід США засвідчує серйозне ставлення до зазначеної проблеми з боку держави і громадських організацій зі створення умов для дітей підліткового та юнацького віку з метою допомоги у розумінні себе, сутнісних сил, смислу життя через участь у різних програмах та формування необхідних життєвих компетенцій і навичок осмислення власного життя, позитивної мотивації до самоздійснення, розуміння своїх моральних потреб, прийняття зважених рішень та вибору засобів для реалізації свого покликання, життєвої програми. Участь дітей у здоров'язберігаючих, соціальних, виховних (моральних, етичних, корекційних), професійно спрямованих програмах передбачає активну позицію педагога, повагу до внутрішнього світу вихованців. Програми охоплюють дітей різних вікових груп, з різним ставленням до життя та різними проблемами смисложиттєвої сфери. Основний акцент робиться на критичному

мисленні, узгодженості своїх здібностей, задатків і потреб, здатності протистояти тиску, долати труднощі та залишатися собою за будь-яких обставин. Багаторічний досвід США з впровадження навчальних і виховних програм дає змогу формувати не лише знання й уявлення у школярів основної та старшої школи про смисл життя і смисложиттєві цінності, а й необхідні компетентності, уміння і навички, які стануть у нагоді в дорослому житті. Зазначені програми є перспективними в Україні за умови їх модифікації та адаптації до українських реалій.

**Ключові слова:** гуманістична етика; смисложиттєві цінності; мета життя; далекі та близькі цілі; самоактуалізація; самореалізація.

Вихованню смисложиттєвих цінностей в учнів основної та старшої школи приділяється значна увага у США, про що свідчать Аспенська декларація, «Model Standards for Academic, Social, Emotional and Character Development» і такі програми, як «Life promotion», «Togethertolive», «Laws of Life essay program», «Ethics inactionsaward», «Youth Ethicsin Service (YES)», «Reasoning with Ethics», «Life Planning Education» тощо.

Виховання смисложиттєвих цінностей у США здійснюється на основі гуманістичної етики і моралі, яка протистоїть автократичним та технократичним концепціям, спрямованим на виховання слухняної та функціональної людини. Основний акцент робиться на критичному мисленні, узгодженості своїх здібностей, задатків і потреб, здатності протистояти тиску, долати труднощі та залишатися собою за будь-яких обставин.

Увага до особистості дитини, допомога їй у розумінні себе, розширення поля життєвих смислів, власного призначення, вибору смисложиттєвих цінностей має бути в центрі уваги української педагогіки і сучасного виховання. Запит на виховання смисложиттєвих цінностей існує у всі часи і особливо загострюється у період суспільних криз, коли особистість, яка зростає, відчуває тривогу за власну самореалізацію, цінність власного життя, бажання залишити свій слід на землі. Однак попри нагальну потребу в Україні мало уваги приділяється формуванню у дітей уявлень про смисл життя, життєві цілі та перспективи, таким чином, діти залишаються сам на сам у вирішенні таких серйозних проблем. Водночас досвід США свідчить про надзвичайно серйозне ставлення до зазначеної проблеми з боку держави і громадських організацій, які створюють усі умови для дітей, щоб допомогти зрозуміти смисл життя через участь у різних програмах, де у дітей формуються необхідні життєві компетенції і навички осмислення власного життя, позитивна мотивація до самоздійснення, розуміння своїх моральних потреб та вибору засобів для реалізації життєвої програми.

Різні аспекти проблеми виховання смисложиттєвих цінностей у дітей різного віку досліджували J. Billi, H. Brimi, T. Dowd, L. Elder, L. Flint, M. Josephson, S. Forbes, G. Fouts, K. Kelly, I. Kerridge, J. Krishnamurti, J. Kristo, T. Lickona, L. Mandel, R. Martin, J. Miller, K. Mitchell, C. Myser, L. Newell, R. Paloutzian, C. Park, R. Paul, V. Peter, E. Stapleton, R. Sternberg, J. Weber, R. Williams.

Метою статті є висвітлення досвіду виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної та старшої школи в США.

Активний розвиток гуманістичної педагогіки та звернення до смисложиттєвої сфери припадає на 50-ті рр. ХХ ст., коли ідеї гуманізму почали активно втілювати у виховну практику.

Гуманістичний підхід передбачав створення умов для розвитку і саморозвитку особистості, її самоактуалізації та самореалізації, що потребувало звернення до смисложиттєвої сфери, акценті на унікальності та неповторності кожної особистості та її життєвого шляху.

Американський педагог J. Krishnamurti у 1950-х рр. дійшов висновку про необхідність формування життєвої перспективи у вихованців. У своїй критиці тогочасної американської освіти і виховання він піднімає проблеми страху, упереджень, впливу ідеології та показує залежність людини від авторитету, догм, вказівок. На думку педагога, освіта часто душить розум і серце учнів, не дає розуміння істинного смислу життя [10].

Критика J. Krishnamurti є підтвердженням того, що авторитарний стиль виховання не дає змоги вихованцям усвідомити себе суб'єктами власного життя, власного призначення та усвідомлення своєї життєвої мети. Таке виховання можливе лише на основі гуманістичних цінностей і моралі.

Вироблення смисложиттєвих цінностей у школярів в американській педагогіці здійснювалося переважно в межах морального виховання. У своїх дослідженнях американський педагог G. Fouts обґрунтовує необхідність виховання смисложиттєвих цінностей як основну задачу морального зростання. «Успішне моральне виховання ґрунтується на його відношенні до таких складних питань, як мета і сенс життя. І якщо ця мета і сенс життя визначені людиною, то мотивація і внутрішні цінності, необхідні для зміцнення моралі, придуть самі собою» [7, с. 131]. Смисложиттєва визначеність позначається на моральному здоров'ї особистості, духовному стані, стосунках з Богом, людьми, що характеризує її духовну рівновагу.

У дослідженні R. Paloutzian і С. Park (2005 р.) [16] виховання смисложиттєвих цінностей та підготовка педагогів, психологів до цього процесу ґрунтуються на глибокому розумінні проблеми. Насамперед, дослідники розрізняють глобальний сенс життя (значущість життя, вірування, цілі, суб'єктивні емоційні переживання) і сам процес формування смислу життя (інтерпретація подій, співвіднесення глобального смислу з поточною життєвою ситуацією, корекція, прийняття рішень відповідно до життєвих обставин – очікуваних чи несподіваних).

На наш погляд, цінною є думка щодо ролі смислу життя і смисложиттєвих цінностей у подоланні важких періодів життя, оцінці досягнення цілей і задоволеності життям у цілому. Автори звертають увагу на формування далеких та близьких цілей у динаміці, зважаючи і на негативні чинники, якими є хвороби, втрата близьких, зміни, які призводять до порушення глобальних цілей і втрати смислу життя і потребують його відновлення на різних рівнях. Йдеться про сенс життя у цілому, мету життя, діяльність, окрему подію, які мають значення для людини. На наш погляд, таких досліджень бракує в Україні. Їхня цінність актуалізується не лише у мирний час, а й у період військових дій, які ведуться в Україні та супроводжуються драматичними для дітей моментами.

Більшість американських педагогів (Н. Brimi, 2009; M. Josephson, V. Peter, & T. Dowd, 2001; J. Schuitema, G. Dam & W. Veugelers, 2008) [2; 17; 23] розглядають виховання смисложиттєвих цінностей як складову морального виховання чи виховання характеру (Character education). Однак серед них існують розбіжності у розумінні того, хто має спрямовувати дітей підліткового і раннього юнацького віку до осягнення смисложиттєвих цінностей – школа, церква чи батьки, оскільки жоден із зазначених соціальних інститутів наразі не справляється із цим завданням, чому є об'єктивні та суб'єктивні пояснення.

На підтримку цього положення R. Williams наводить дані Фонду захисту дітей (Children's Defence Fund) за 2003 р., за якими щодня гине троє дітей від жорстокого поводження чи через недбалість, п'ятеро підлітків щодня скоюють самогубство, восьмеро – вбивають з вогнепальної зброї, 183 дітей заарештовують за різні злочини, 381 – затримують за зловживання наркотиками, 2 104 – народжується в злиднях, 2 402 – зазнають насильства і їхніми правами нехтують, 2 811 старшокласників вживають алкоголь, 3 697 дітей народжуються у неповних сім'ях і 4 261 дитину заарештовують щодня [27].

Аналізуючи різноманітні причини негативних проявів у поведінці школярів (агресивність, алкоголізм, обман, сумнівні досягнення, маніпулювання дорослими), R. Sternberg переконаний, що вони є наслідком неухвиленої уваги до етичної, моральної та смисложиттєвої сфери особистості, яка зростає. Саме тому педагог обстоює необхідність формування етичного мислення у дітей на основі етичних роздумів, що допоможе учням звирати свої вчинки з вищими моральними цінностями. Враховуючи розмаїття релігій і конфесій, педагог виокремлює цінності, що є спільними для всіх: чесність, щирість, співчуття, взаємність («Золоте правило етики»).

На його думку, в Америці та інших країнах накопичено значний позитивний досвід такого виховання, зокрема: критичного мислення R. Paul, L. Elder (2005р.) [18], етичних

роздумів R. DeHaan, K. Narayan (2007) [4], етичної обізнаності J. Weber (1993) [26], ефективного впровадження різних способів етичного виховання С. Myser, I. Kerridge, K. Mitchell (1995) [22]. Водночас R. Sternberg звертає увагу на те, що в деяких випадках було досягнуто нетривалий ефект, який він пояснює різними життєвими чи професійними обставинами.

Він переконаний: в етичних роздумах про смисложиттєві цінності найбільш ефективним є метод case-study, що допомагає навчитися міркувати та застосовувати моральні принципи на практиці. Учні мають уміти протистояти тиску, за різних обставин мислити і поводитися етично, досягати мети лише моральними засобами. Модель такої етичної поведінки, за R. Sternberg, складається з наступних етапів:

- 1) визначення ситуації, на яку потрібно реагувати;
- 2) усвідомлення її етичного виміру;
- 3) виявлення її значення для себе;
- 4) дотримання особистісної відповідальності;
- 5) вибір етичного правила, що відповідає зазначеній ситуації;
- 6) аналіз морально-етичних принципів та правил, які також можна використати в зазначеній ситуації;
- 7) підготовка та налаштування до можливої протидії;
- 8) дія [21].

Схожих поглядів дотримувався і J. Kristo. На його думку, проблеми з деформацією смисложиттєвої сфери учнів основної та старшої школи криються у площині морального виховання та відсутності чи несформованості цінностей. Працюючи з неповнолітніми, J. Kristo дійшов висновку, що діти вимагають від інших поваги їхньої гідності, навіть не маючи уявлення, що це таке. Він висловив припущення, що моральне виховання та формування цінностей у школярів дасть змогу знизити їх ризики у житті та вирішити чимало проблем. Цінною для нашого дослідження видається наступна думка: «Якщо молодь не навчати моралі, вона ніколи не зможе отримати вірне уявлення про справжні цінності і не буде здатна впоратися чи уникнути питань, які виникають у житті» [11, с. 8]. Моральне виховання здатне не лише навчити дітей протистояти тиску, спокусам, а й вірно обирати мету і засоби її досягнення. Правильне уявлення про цінності допоможе дітям не лише виробити власні цінності, а й правильно виявляти їх стосовно інших, оскільки спотворене уявлення про цінності та їх прояв у реальному житті можуть призвести до драматичних наслідків.

У своїй педагогічній практиці Т. Lickona також вважає моральне виховання пріоритетним у залученні молоді до смисложиттєвих цінностей, навіть якщо є якісь відхилення у поведінці.

На переконання педагога, моральне виховання охоплює когнітивну, афективну і поведінкову складову. «Добре вихована особистість знає, що таке добре, бажає добра і творить добро. Школи повинні допомогти дітям зрозуміти основні цінності відповідно до віку, щоб потім діти могли діяти відповідно до них у власному житті» [13, с. 9].

У своєму аналізі педагогічної практики Т. Lickona зупиняється на такій формі роботи, як читання та обговорення історій за McGuffey Reader, в яких знаходили місце чесноти і героїзм. Ці історії вчили дітей за будь-яких обставин діяти гідно, добиватися мети тільки моральними засобами [12].

Правильно розставлені акценти і увага до прояву цінностей, підкріплення схвалюваної поведінки орієнтують підлітків і юнаків на закріплення таких патернів поведінки, які необхідні як для життя у суспільстві, так і в досягненні життєвої мети та виробленні власних смисложиттєвих цінностей.

Таким чином, основною тенденцією в розвитку цього напрямку педагогічних досліджень є пошук і розробка виховних методик, які б допомагали кращому розумінню зростаючої особистості себе, власних почуттів, сприяли би гармонізації стосунків з оточуючими та вияву ціннісного ставлення до них.

Наразі теоретико-методичні засади виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної та старшої школи в Україні залишаються малодослідженою проблемою, тоді як в Америці вони досить добре розроблені.

За концептуальним положенням Програми «Life promotion» або просування життя «Together to live», яка набула популярності в Канаді та в Австралії, кожна молода особистість має знайти свій шлях до осмисленого життя. Це дало підстави розглядати кожну особистість як неповторну, з унікальними можливостями, здібностями та потенціалом, зі своїми уявленнями щодо власного призначення, місця у соціумі, шляхів самореалізації, попри труднощі та випробування, які доведеться долати.

Програма не стільки акцентує увагу на зниженні рівня суїцидів, скільки на формуванні смислу життя, мети, надії на краще, усвідомлення своєї причетності та значущості у житті [8; 25].

Зокрема, у програмі акцентується увага на смисложиттєвих цінностях, які обирає молодь, прагнення відчувати свою потрібність, віднайти своє місце у житті, визначити мету життя, що допоможе боротися з різними ризиками, труднощами, проблемами, які стоять перед молодими людьми та гартують їх.

У липні 1992 р. Інститутом етики Джозефсона (штат Колорадо) на Самміті було прийнято Аспенську декларацію (The Aspen Declaration on Character Education, 1992), де визначено пріоритетні етичні цінності, які стали основою програм навчання і виховання особистості, що зростає: «The Six Pillars of Character» («Шість стовпів характеру») і «Pursuing Victory With Honor» («Досягнення перемоги з честю») (1996 р.). Серед найважливіших цінностей було зазначено такі: надійність (чесність, цілісність, дотримання слова, лояльність), повага (добросовісність, ввічливість, порядність, гідність та автономія, толерантність та прийняття), відповідальність (підзвітність, прагнення до досконалості, самообмеження), справедливість (активність, неупередженість, зростання), турбота (співчутливість, доброзичливість, щедрість, подільчивість), громадянство (повага до закону, внесок у загальну справу, спільне благо, захист довкілля, верховенство права).

Умовами, що забезпечують ефективність програм, є такі: серйозні рішення; визнання важливих рішень; добрі рішення – етичні й ефективні; дисципліна; зацікавленість.

Для практичного вирішення смисложиттєвих питань доцільними вважаються запропоновані розробниками програм сім кроків для кращих рішень, де рекомендується: зупинитися та подумати; зрозуміти цілі; проаналізувати факти; розробити варіанти; передбачити наслідки; здійснити вибір; провести моніторинг і побачити зміни.

Нині процес виховання за розробленими програмами охоплює 8 млн. дітей та батьків у всьому світі, до якого могла б долучитися й Україна, що наразі входить до десятки країн з найвищим рівнем суїцидів серед підлітків. Така робота дала би змогу знизити психологічну напругу та рівень смисложиттєвої кризи серед учнів основної та старшої школи, які складають основну групу ризику.

У 2014 р. в межах зазначеної Декларації М. Josephson було розроблено «Model Standards for Academic, Social, Emotional and Character Development» («Типові стандарти для академічного, соціального, емоційного та особистісного розвитку»), де представлено дорожню карту для педагогів з комплексної моделі особистісного розвитку учнів [9].

Американською освітньою організацією, Школою етичної освіти (The School of Ethical Education (SEE)) у штаті Коннектикут, було розроблено низку програм для учнів і педагогів, що ставили за мету розвиток смисложиттєвої сфери у підростаючого покоління. Однією з найпопулярніших програм, яка діє понад 17 років, є Laws of Life essay program (Програма есе Законів Життя) для учнів 5–12 класів. Участь у програмі передбачає написання есе про смисложиттєві цінності, принципи та ідеали, якими учні послуговуватимуться у дорослому житті. Серед цінностей найбільш значущими визначаються любов, відданість, наполегливість, чесність, гідність, мужність. Смисложиттєві цінності розглядаються як найважливіші у житті людини, тобто такі, що є важливішими за релігію, культуру, національні

межі, які відіграють життєстверджувальну роль. Зазначена програма не лише привертає увагу до важливих проблем юнаків і підлітків, а й мотивує усіх суб'єктів виховного процесу до розвитку власної смисложиттєвої сфери, чіткого визначення та усвідомлення значущості в особистому житті конкретних смисложиттєвих цінностей, що можна було б запровадити і в Україні.

Наступні програми «Ethics in actions award» (Етика в дії), «Youth Ethics in Service (YES)» (Молодіжна етика у сфері обслуговування) та «Reasoning with Ethics» (Роздуми з Етикою) [3; 20] утверджують етику і мораль в особистому житті, навчальному закладі. Програми розроблені таким чином, що їх можна використовувати в навчальному процесі та в позаурочній діяльності (під час обговорення в класі, на уроках, у процесі написання есе, аналізу соціальних, етичних та здоров'язберігаючих проблем) з використанням різних інноваційних методик. Проекти, в яких беруть участь і діти, і вчителі, спрямовані на досягнення успіху, розвиток особистості та критичного мислення. У програмах акцент робиться на такі цінності, як справедливість, гідність, відповідальність, турбота, чесність, ввічливість, громадянськість та «Золоте правило етики».

Зокрема, у програмі «Reasoning with Ethics» методика роботи з дітьми містить такі положення:

- 1) визнання етичної проблеми;
- 2) яким чином використовувати етичні цінності, і що має робити моральна особистість;
- 3) вияв та протидія раціоналізації з метою забезпечення етичних дій;
- 4) формування навичок моральної ефективності, необхідних для забезпечення моральної поведінки.

Свою ефективність на практиці підтвердила американська програма «Life Planning Education», що набула поширення в США та Європі, зокрема в Португалії («Adolescência Administrando o Futuro»), Іспанії («Cómo Planear Mi Vida») та Польщі («Edukacja Bez Tabu»). Програму адресовано молоді, де увага приділяється проблемам здоров'я, сексуальності. Однак на рівні з цими проблемами піднімається питання формування життєвої компетенції, вироблення власних смисложиттєвих цінностей, ставлення до себе, планування свого життя і майбутнього. Правильно розставлені акценти дають змогу юнакам і юнкам замислитися над такими важливими питаннями, як «Хто я і що я можу зробити?», «Які мої цінності?», «Які мої цілі?», «Як я можу приймати правильні рішення?» і сформуванню уявлення про самоцінність людської особистості, її свободи, права, обов'язки, глибинний сенс цінностей, взаємозв'язок між смисложиттєвими цінностями та поведінкою, прийняття цінностей інших людей, життєву мету і цілі (короткотермінові та довгострокові), процес їх постановки та досягнення, взаємозв'язок життєвих планів з моральними рішеннями та моральним вибором, про наслідки різних рішень, що є важливим у вихованні смисложиттєвих цінностей у особистості, що зростає. Зазначена програма добре відома в Україні вузькому колу фахівців, однак наразі здебільшого впроваджуються у педагогічну практику лише ті положення, які стосуються майбутньої професійної діяльності, тоді як смисложиттєвий аспект залишається поза увагою.

Визнаними в Америці за останні десятиліття є холистичні програми (Holistic education), спрямовані на формування цілісної особистості, її самоактуалізації, визначення смислу життя через ставлення до інших людей, суспільства, природи. В основі таких програм – ідеї D. Grinberg, A. Maslow, M. Montessori, R. Steiner. Публічне обговорення концептуальних положень холистичних програм здійснювалося у різні роки на шпальтах американського журналу «Encounter. Education for Meaning and Social Justice» J. Miller [15] та R. Martin [14], які дійшли згоди, що таке виховання характеризує увага до вибору життєвих цінностей, мети, методів навчання і виховання.

Перевагою зазначених програм є бажання охопити, розширити та інтегрувати різні смислові рівні особистості з опорою на її життєвий досвід. Сформульовані R. Martin та

S. Forbes [6] ідеї граничності, на наш погляд, могли би бути використаними в українській педагогіці як такі, що спонукають особистість до:

- вироблення смисложиттєвих цінностей у непростих життєвих ситуаціях, долаючи труднощі та проблеми;
- самоактуалізації, коли людина прагне досягти у житті всього, що тільки можливо;
- невизначеності як відсутності межі у своєму саморозвитку та самоудосконаленні, руху до вищих цінностей.

У зазначених програмах виховання смисложиттєвих цінностей здійснюється на основі позитивного самоставлення, самовладання, самопізнання, визначення свого життєвого шляху, соціальної адаптації, розвитку моральних цінностей, таких як гідність, свобода.

Важливою особливістю програм є те, що вони охоплюють не лише дітей, а й дорослих. Такі програми дають можливість формувати відповідальну поведінку та необхідні навички взаємодії з дітьми. Однією з таких програм є «Education in Adult Basic Training Programs» («Навчання дорослих за базовою тренінговою програмою»), розроблена американськими ученими L. Flint, J. Billi, K. Kelly, L. Mandel, L. Newell, E. Stapleton, що знайшла широку підтримку та упровадження у Державному університеті Нью-Йорка, Массачусетському університеті, Університеті Тафтса, Американському національному Червоному Хресті. Зазначену програму було розроблено для людей з ризикованою поведінкою, де особливу увагу звернено на мотивацію, поведінку в надзвичайних ситуаціях. Основний акцент у програмі робиться на тому, як змінити стиль життя, правильно поставити перед собою мету та досягти успіху. Важливим напрямом Програми є не лише опора на життєвий досвід, а й підготовка особистості до вирішення життєвих проблем через самовизначення та прагнення особистості щось змінити у своєму житті та подолання таких бар'єрів, як страх, тривожність, почуття вини тощо. Особливістю програми є її практична спрямованість на спасіння життя і допомогу в екстремальних ситуаціях, однак низка її положень, на наш погляд, є важливою у вихованні смисложиттєвих цінностей, уміння орієнтуватися у різних життєвих ситуаціях і не залишатися осторонь чужих проблем, усвідомленні цінності власного та чужого життя [5].

Таким чином, педагогічний досвід США у вихованні смисложиттєвих цінностей в учнів основної та старшої школи є суттєвим внеском у світову педагогіку, оскільки американські програми, спрямовані на виховання смисложиттєвих цінностей, є популярними у країнах ЄС та Сходу і на практиці засвідчили свою ефективність, пройшли апробацію та залишаються актуальними в сучасних умовах. Багаторічний досвід США із впровадження навчальних і виховних програм дає змогу формувати не лише знання і уявлення у школярів основної та старшої школи про смисл життя і смисложиттєві цінності, а й необхідні компетентності, уміння та навички, які стануть у нагоді в дорослому житті. Зазначені програми є перспективними в Україні за умови їх модифікації та адаптації до українських реалій.

### Використані джерела

1. Aspen Declaration on Character Education, 1992. – Colorado: Josephson Institute of Ethics. Retrieved from [http://worldcatlibraries.org/registry/gateway?version1.0&url\\_ver=Z39.88-2004&rft\\_val\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&title=Aspen+Declaration+on+Character+Education&title=ETHICS:+EASIER+SAID+THAN+DONE+&volume=&issue=&page=64&date=1992&au=](http://worldcatlibraries.org/registry/gateway?version1.0&url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&title=Aspen+Declaration+on+Character+Education&title=ETHICS:+EASIER+SAID+THAN+DONE+&volume=&issue=&page=64&date=1992&au=)
2. Brimi H. Academic instructors or moral guides? Moral education in America and the teacher's dilemma / H. Brimi // *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. – 2009. – V.82. – No 3. – P. 125–130.
3. Connecticut's Laws of Life Essay Program: Handbook 2016–2017. Celebrating 17 Years!, 2016. – New Haven: The School for Ethical Education.
4. DeHaan R. Education for innovation / DeHaan, R., & Narayan, K., (eds.), 2007. – Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
5. Education in adult basic life support training programs / [L. Flint, J. Billi, K. Kelly, L. Mandel, L. Newell & E. Stapleton]. – *Ann Emerg Med*. – 1993. – No. 22. – 468–474.

6. Forbes S. H. What Holistic Education Claims About Itself: An Analysis of Holistic Schools Literature / Forbes, S. H. & Martin // Report presented to the Wholistic Education SIG at the American Education Research Association annual conference, 2004. – San Diego, CA. Retrieved: <http://www.holistic-education.net/articles/research04pdf>.
7. Fouts G. T. Education for Moral Living; Guidelines for School Programs / Gregory Fouts // Матеріали симпозиуму про впровадження реформ в середню освіту (19–21 травня, 1993 р.) / МОН України. – К., 1993. – С. 130–142.
8. Fromboise, T. D. The Zuni life skills development program: A school / community-based suicide prevention intervention / Fromboise, T. D. & Lewis, H. A. *Suicide and Life-Threatening Behavior*. – 2008. – № 38(3). – P. 343–353.
9. Josephson M. Model Standards for Academic, Social, Emotional and Character Development. *Critical Educational Outcomes* / Josephson M. – 2014. Colorado: Josephson Institute of Ethics.
10. Krishnamurti, J. *Education and Significance of Life* / Krishnamurti, J. – New York: Harper & Brother Publisher, 1953.
11. Kristo, J. *The Importance of Values in Schools: Implementing Character Education* / Kristo, J. – Winona State University-Rochester Center, 2013 // Retrieved in February 2015, 11.45 a.m. from <http://www.libgen.org/>
12. Lickona, T. *Education for character: How our schools can teach respect and responsibility* / Lickona, T. – New York: Bantams Books, 1991.
13. Lickona, T. *The return of character education* / Lickona, T. // *Educational Leadership*. – 1993. – No. 51(3). – P. 6–11.
14. Martin, R. A. *Alternatives in Education: An Exploration of Learner-Centered, Progressive, and Holistic Education* / Martin, R. A. // Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. – New Orleans, LA, (April 1–5), 2002.
15. Miller, J. *The Holistic Curriculum* / Miller, J. – Toronto, Canada: Ontario Institute for Studies in Education Press, 1996.
16. Paloutzian, R.F. *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality* / Paloutzian, R.F. & Park, C.L. – New York: The Guilford Press, 2005.
17. *Parenting to Build Character in Your Teen* / [Josephson, M., Peter, V., & Dowd, T.]. – Nebraska: Boys Town Press, 2001.
18. Paul, R. *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* / Paul, R., & Elder L. – 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 2005.
19. *Pursuing Victory With Honor. Code of Conduct for Parents / Guardians*. Colorado: Josephson Institute of Ethics, 1996 // Retrieved from <http://www.d2ct263enury6r.cloudfront.net>
20. SEE. *The School for Ethical Education. 11th Annual Character Celebration. Celebration Ethics in action «Ethics in action creates Character»*. (Wednesday May 3, 2017). New Haven: CT, 2017.
21. Sternberg R. J. *Teaching for Ethical Reasoning in Liberal Education* / Sternberg R. J. // *Liberal Education*. – 2010. – Vol.96, No.3. – S.32–37.
22. *Teaching clinical ethics as a professional skill: bridging the gap between knowledge about ethics and its use in clinical practice* / [Myser, C., Kerridge, I. H. & Mitchell, K. R.] // *Journal of Medical Ethics*. – 1995. – 21 (2). – P. 97–103.
23. *Teaching strategies of moral education: A review* / [Schuitema, J., Dam, G., & Veugelers, W.] *Journal of Curriculum Studies*. – 2008. – No. 40. – P. 69–89.
24. *The Six Pillars of Character Education*. – Colorado : Josephson Institute of Ethics, 2010 // Retrieved from <http://www.charactercounts.org/>
25. Tighe, J. *Alive and kicking goals!: preliminary findings from a Kimberley suicide prevention program* / Tighe, J., & McKay, K. *Advances in Mental Health*. – 2012. – No. 10 (3). – P. 240–245.
26. Weber, J. *Exploring the relationship between personal values and moral reasoning* / Weber, J. – *Human Relations*. – 1993. – No. 46 (4). – P. 435–63.
27. Williams, R. *Public Relations and Advocacy: Promoting the Role of the School Counselor*, 2003 Retrieved March 24, 2009 from <http://www.schoolcounselor.org>

**Журба К. А., кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник лаборатории общественного и морального воспитания Института проблем воспитания НАПН Украины**

## ОПЫТ ВОСПИТАНИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЫ В США

В статье впервые представлен опыт воспитания смысложизненных ценностей у учащихся основной и старшей школы в Соединенных Штатах Америки. На сегодняшний день теоретико-методические основы воспитания смысложизненных ценностей у учащихся основной и старшей школы в Украине остаются малоисследованной проблемой, тогда как в Америке они достаточно хорошо разработаны. Основное внимание уделяется анализу педагогического опыта США на основе гуманистической этики в противовес авторитарным и технократическим концепциям (J. Krishnamurti), в контексте нравственного воспитания и Character education (H. Brimi T. Dowd, M. Josephson, V. Peter, G. Fouts), глобального понимания смысла жизни и проблем современных тинейджеров (R. Paloutzian и С. Park), нравственного воспитания и формирования у детей этической осведомленности, этического и критического мышления (R. DeHaan, L. Elder, K. Narayan, R. Paul, R. Sternberg), отклонений и деформаций в смысложизненной сфере (J. Kristo, T. Lickona). Большинство действующих программ по воспитанию смысложизненных ценностей школьников в США («Life promotion», «Together to live», «Laws of Life essay program», «Ethics in actions award», «Youth Ethics in Service (YES)», «Reasoning with Ethics») основываются на положениях Аспенской Декларации и «Model Standards for Academic, Social, Emotional and Character Development» и направлены на развитие смысложизненной сферы школьников, способность ставить перед собой высокую цель и достигать ее нравственными средствами, преодолевать трудности, осознавать смысл жизни. Опыт США показывает серьезное отношение к данной проблеме со стороны государства и общественных организаций по созданию условий для детей подросткового и юношеского возраста, с целью помощи в понимании себя, сущностных сил, смысла жизни через участие в различных программах и формирования необходимых жизненных компетенций и навыков осмысления собственной жизни, положительной мотивации к самореализации, понимания своих нравственных потребностей, принятия взвешенных решений и выбора средств для реализации своего призвания жизненной программы.

Участие детей в здоровьесберегающих, социальных, воспитательных (нравственных, этических, коррекционных) профессионально направленных программах предусматривает активную позицию педагога, уважение к внутреннему миру воспитанников. Программы охватывают детей разных возрастных групп, с разным отношением к жизни и разными проблемами в смысложизненной сфере. Основной акцент делается на критическом мышлении, согласованности своих способностей, задатков и потребностей, способности противостоять давлению, преодолевать трудности и оставаться собой при любых обстоятельствах. Многолетний опыт США по внедрению учебных и воспитательных программ позволяет формировать не только знания и представления у школьников основной и старшей школы о смысле жизни и смысложизненных ценностях, но и необходимые компетентности, умения и навыки, которые пригодятся во взрослой жизни. Указанные программы являются перспективными в Украине при условии их модификации и адаптации к украинским реалиям.

**Ключевые слова:** гуманистическая этика; смысложизненные ценности; цель жизни; далекие и близкие цели; самоактуализация; самореализация.

*Zhurba K., Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), Senior Research Officer, Leading Researcher at the Laboratory of Civil and Moral Education of the Institute of Educational Problems of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*

## EXPERIENCE OF RAISING MEANING OF LIFE VALUES IN SECONDARY AND HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE USA

The article presents for the first time the experience of raising meaning of life values in secondary and high school students in the United States of America. Today, the theoretical and methodological principles of raising the meaning of life values in secondary and high school students in Ukraine remain a poorly-studied problem, while in America they are well developed. The main attention is paid to the analysis of the US pedagogical experience on the basis of humanistic ethics, in contrast to autocratic and technocratic concepts (J. Krishnamurti), in the context of moral education and character education (H. Brimi T. Dowd, M. Josephson, V. Peter, Fouts), global understanding of the meaning of life and the problems of modern teenagers (R. Paloutzian and C. Park), ethical education and raising children in ethical awareness, ethical and critical thinking (R. DeHaan, L. Elder, K. Narayan, R. Paul, R. Sternberg ), deviations and deformations in the sphere of life (J. Kristo, T. Lickona). Most of the current programs to raise the meaning of life in the United States are: Life promotion, “Togethertolive”, “Laws of Life essay program”, “Ethics inactionsaward”, “YouthEthicsinService (YES)”, “ReasoningwithEthics”, “Life Planning Education” based on the provisions of the Aspen Declaration and Model Standards for Academic, Social, Emotional and Character Development and aimed at the development of the student’s sphere of life, the ability to set a high goal and achieve it with moral means, overcome difficulties, and realize the meaning of life. The US experience shows a serious attitude towards this problem by the state and civic organizations to create conditions for teenage and youth children, in order to help them understand themselves, the essential forces, the meaning of life through participation in different programs, and the formation of the necessary vital competencies and skills to understand their own life, positive motivation for self-realization, understanding of their moral needs, making informed decisions and choosing means to fulfill their vocation of life program. Participation of children in health-saving, social, educational (moral, ethical, corrective) professionally directed programs involves the active role of the teacher and respect for the inner world of the pupils. The programs cover children of different age groups, different attitudes towards life and various problems in the life-long dimension. The main emphasis is on critical thinking, the coherence of their abilities, desires and needs, the ability to withstand pressure, overcome difficulties and remain in any circumstances. Many years of experience in the United States in introducing educational programs can form not only knowledge and notion of pupils in secondary and high school about the meaning of life, but also the necessary competences, skills that will be useful in adult life. These programs are promising in Ukraine, subject to their modification and adaptation to Ukrainian realities.

**Keywords:** humanistic ethics; values of meaning of life; purpose of life; far and near goals; actual actualization; self-actualization.



**Турчик Ірина Хосенівна** —

кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

**Коло наукових інтересів:** порівняльна педагогіка у сфері фізичного виховання та спорту, теорія та методика фізичного виховання. Співавтор державних стандартів середньої освіти (фізична культура), діючої програми з фізичного виховання. Є автором понад 70 публікацій.

e-mail: tura28@ukr.net

УДК 37:796(73)

## ВПЛИВ ЗАНЯТЬ СПОРТОМ ДІТЕЙ НА ЇХНІ РОДИНИ У США

У роботі проаналізовано наукові праці вчених США щодо негативного впливу спортивних занять учня на його родину.

У результаті аналізу літературних джерел доведено, що батьківська прихильність до юнацького спорту є ключовим фактором занять молоді США спортом. Заохочуючи та створюючи можливості для їхньої тривалої участі, формуючи у дітей ціннісні орієнтації, що пов'язані з участю у спорті, батьки впливають на своїх дітей і сприяють їхній соціалізації. Встановлено, що у багатьох сім'ях США заняття спортом стали невід'ємною визначальною рисою, яка надає сім'ї почуття ідентичності. Хоча очевидно, що членство у спортивних секціях, клубах слугує ефективним інструментом об'єднання сім'ї та впливає більше позитивно, проте, на жаль, можливим є також негативний вплив. З'ясовано, що активні заняття спортом дітей, часто на рівні професійному, потребують значних часових та фінансових інвестицій з боку батьків і спричиняють погіршення фізичного та психічного здоров'я членів сім'ї, недотримання здорового способу життя, виникнення негараздів у сімейних стосунках між батьками, загострення почуття ревності й образи між братами/сестрами.

**Ключові слова:** шкільний спорт; США; сім'я; батьки; сестра; брат; вплив.

**Постановка проблеми.** Нині спорт, у тому числі дитячий, набуває у суспільстві настільки високої значимості, що є підстави вважати його одним з основних видів людської діяльності. Його досліджувала значна кількість фахівців (і вітчизняних, і зарубіжних). Науково обґрунтовували засоби, методи та організаційні форми спортивної підготовки дітей В. Волков, П. Матиланська, А. Маркосян, А. Новікова, Н. Озолін, В. Фарфель, В. Філін, Н. Фоміна та ін. спеціалісти. Гуманістичним аспектам розвитку дитячого спорту присвячені роботи фахівців країн СНД І. Биховської, В. Бальсевича, В. Видриної, М. Візітея, В. Гончарова, Е. Дюркгейма, В. Кірсанова, Л. Лубишевої, Л. Матвеева, Д. Сагалакова, В. Столярова та ін.; зарубіжних вчених С. Карюнен (S. Karvonen), А. Будрейкайте (A. Budreikaite), Д. Бурдзінска-Воловік (J. Burdzicka-Wołowik), Д. Сертійтіне (D. Sertvytienė) та ін., вітчизняних науковців О. Марченко, С. Закопайло, М. Булатової, О. Вацеби, С. Гуревич, О. Демінського, М. Ібрагімова, Т. Круцевич, В. Морозова, В. Платонова, М. Сайнчука, А. Цьося, Б. Шияна та інших.

Відзначаючи велике наукове та практичне значення розглянутих праць, доцільно зауважити, що практично відсутнім є наукове осмислення впливу дитячого спорту на членів сімей учасника спортивного руху в Україні. Для нас актуальним є вивчення зазначеної проблеми у США, де близько 75 % сімей мають щонайменше одну дитину, яка займається організованим спортом [4], а це майже 45 млн осіб віком від 6 до 18 років. Зазначимо, що більшість проаналізованих нами досліджень [1; 2; 3] стосуються позитивного впливу занять спортом на учасників та їхні сім'ї, проте як і будь-яке соціальне явище спорт здійснює і негативний вплив.

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є аналіз наукових праць вчених США щодо впливу спортивних занять учня на його родину.

У ході дослідження використовувалися такі *методи*: теоретичного, ретроспективного аналізу, компаративістики та узагальнення даних науково-методичної літератури й офіційних документів.

**Аналіз досліджень.** Здійснений огляд літературних джерел свідчить, що у США сім'ю визначають домінуючим чинником впливу на молодь впродовж усього процесу її соціалізації [17], а ключовим фактором залучення молоді до занять спортом є батьківська прихильність до нього [6]. Заохочуючи дітей до занять спортом та надаючи їм можливість систематично займатися ним, створюючи умови для навчання цінностей і норм, які засвоюють діти у процесі занять, батьки впливають на своїх дітей і сприяють їхній соціалізації [15]. Окрім того, Дж. Фрейзер-Томас, Л. Страчан, і С. Джеффри-Тосоні (J. Fraser-Thomas; L. Strachan; S. Jeffery-Tosoni) [18] встановили, що батьки також впливають на результативність та отримання задоволення від занять дітьми.

**Виклад основного матеріалу.** Як свідчить проведений нами аналіз досліджень у США, батьки часто розглядають участь дітей у спорті життєво важливою частиною процесу їхньої соціалізації [10], надаючи матеріальну та фінансову підтримку для задоволення потреб, які виникають у дітей під час занять. Зазначені витрати (членські внески за відвідування спортивних секцій, придбання спортивного інвентарю та форми, транспортні витрати, перебування у приватних таборах), як виявили Л. Віерсма, А. Фіфер, Т. Маккензі та ін. (L. Wiersma, A. Fifer, T. McKenzie) [20], часто негативно впливають на їхні особисті, сімейні та соціальні сторони життя [7].

Батьки відчувають себе зобов'язаними, стверджують К. Колінз, А. Наттів та ін. (C. Collins, A. Nattiv), фінансово інвестувати у заняття спортом своєї дитини і вважають, що, припинивши зазначену підтримку, позбавлять дитину мрії [11; 24].

Дослідження, проведене у Канаді, засвідчило, що батьки віддають пріоритет витраті грошей на заняття своїх дітей спортом, а не на їх навчання у коледжі чи університеті та навіть спрямовують на ці цілі частину пенсійних заощаджень [26]. Незважаючи на те, що ці дані були зібрані у Канаді, можна з великою ймовірністю припустити, що ситуація аналогічна і в США.

Окремо варто зазначити, що в останні роки заняття спортом для дітей стали дорожчими [9]. Наприклад, батьки юних хокеїстів-аматорів змушені витратити на їхні заняття в середньому \$ 1 500 на рік, а батьки ж хокеїстів-професіоналів (тих, які належать до певного клубу) – від \$ 8 000 до \$ 15 000, оскільки лише екіпіровка коштує понад \$ 1 200, і це не враховуючи реєстраційних зборів і клубних членських внесків, які також є обов'язковими. Схожі витрати спостерігаються і в інших видах спорту [26]. Зазначимо, що з підвищенням рівня майстерності дитини зростають і фінансові витрати батьків, а це, зі свого боку, вимагає від них більше працювати і, ймовірно, менше часу присвячувати іншим членам сім'ї. Наслідком цього, як стверджують такі вчені, як К. Колінз, А. Наттів, Д. Трусселл (C. Collins, A. Nattiv, D. Trussell) є стрес у батьків [11; 24; 29].

Окрім фінансових затрат, члени сім'ї спортсмена часто змушені витратити власний час на: поїздки на змагання, присутність на тренуваннях, волонтерську діяльність і збір коштів [20]. І цей час, за даними таких науковців, як Д. Трусселл та С. Шава (D. Trussell, S. Shaw), становить 20 год. щотижнево [28], що, на думку К. Харвуд, К. Найт (C. Harwood, C. Knight), часто створює проблеми на роботі та конфлікти у сім'ї [19]. Адже у більшості занять спортом однієї дитини диктує графік життя усій родині. Свята (відпустки, відпочинок, вихідні дні) часто скасовують або плануються винятково з врахуванням змагань і тренувань [21; 29]. У дослідженні, проведеному Т. Кеймом

(Т. Кай) [21], встановлено, що участь дитини у спорті може стати настільки важливою для батьків, що вони обирають місце праці з врахуванням спортивного графіка своєї дитини, що підтверджено у роботах Д. Трусселла та Т. Аренделла (D. Trussell, T. Arendell) [5, с. 28].

Заняття дитини спортом, як стверджують Дж. Коаклей, М. Ньюхаус-Байлей, Т. Дорч (J. Coakley, M. Newhouse-Bailey, T. Dorsch), особливо професійним, може спричинити розширення батьківських обов'язків, що впливає на їхнє емоційне благополуччя [10; 21]. Так, проведені дослідження підтверджують, що через фінансові та часові затрати батьки юних спортсменів перебувають у стресовому стані [17]. У дослідженні, проведеному Т. Дорчем та ін. (Т. Dorsch) [17], батьки описують негативні емоційні переживання, які вони відчули через спортивний досвід своєї дитини, у тому числі, гнів і розчарування, почуття провини (пов'язані з почуттям відсутності контролю або з пропуском участі у спортивних заняттях своїх дітей) і обурення стосовно себе і ситуацій, які виникають під час занять спортом. Батьки також психічно та фізично виснажуються і, як результат, часто відчувають полегшення під час будь-якої перерви у спортивному сезоні [17]. Однак батьки, як зазначено у цьому ж дослідженні, отримують також багато позитивних вражень, проте це не є метою пропонованої роботи.

Особливо складна емоційна ситуація, вважають вчені Дж. Фрасер-Томас та ін. (J. Fraser-Thomas), спостерігається у сім'ях, де є декілька дітей-спортсменів [18].

Так, у проведених американськими вченими дослідженнях встановлено, що членство у спортивних секціях чи участь у позакласних спортивних заходах (змаганнях) більше ніж однієї дитини спонукає батьків розділити свою увагу [21] між ними. Це зменшує кількість часу, який сім'ї проводять разом як єдине ціле. Такі сім'ї відчувають себе безсилими змінити ситуацію, стають залежними від спортивних занять своїх дітей, оскільки часто-густо спочатку самі їх ініціювали і, зрештою, спорт став способом життя їхніх сімей [21].

Водночас Дж. Фразер-Томас, М. Ньюхаус-Байлей та інші встановили (J. Fraser-Thomas, M. Newhouse-Bailey), що діти, які не займаються спортом, потерпають від недостатньої уваги з боку батьків і не мають такої ж фінансової підтримки, як їхні брати чи сестри-спортсмени [18]. Батьки відчувають провину за це, що, зрештою, також часто призводить до стресу [18].

Як правило, у США обоє батьків беруть участь у спортивному вдосконаленні дитини, проте їхня роль є різною. Зрозуміло, що основна роль відводиться батькові, який частіше підтримує дітей і заохочує їх до занять спортом. Окремі батьки надають перевагу фінансовій підтримці [18], а інші – виконують більше консультативну роль, виступаючи учителями, тренерами, менеджерами, агентами, наставниками і захисниками своїх дітей-спортсменів [29].

Окрім того, було підтверджено, що батьки використовували факт участі у спорті як можливість якісно провести час зі своїми дітьми. Однак з цим пов'язані й деякі негативні аспекти. Вченими К. Мазером та Д. Андерсоном (C. Mazer; D. Anderson) було відзначено, що тати намагаються розділити роль батька і функції тренера, особливо коли тренують власну дитину, обгрунтовуючи це значною кількістю часу, який вони проводять спільно, займаючись спортом. Однак, як зауважив С. Маккан (S. McCann) [23], батько-тренер може стати джерелом скарг (суб'єктивних), позаяк його іноді обмежені знання у галузі спорту не дають змоги ефективно проводити тренування. А це, зі свого боку, призводить до створення стресових ситуацій і до зниження задоволення від тренерської практики, внаслідок чого багато батьків-тренерів залишають волонтерську діяльність.

Дослідження, проведені М. Вейсом і С. Фретвелом (M. Weiss, S. Fretwell) [30], виявили, що батьки-тренери, які намагаються розмежувати відносини типу «тато – дитина» від «тренер – спортсмен», часто необ'єктивно ставляться до своєї дитини, що проявляється у певному фаворитизмі, або навпаки – менше хвалять власну дитину і частіше залишають її на лаві запасних гравців (в ігрових видах спорту), ніж інших членів команди, що, зі свого боку, може стати причиною конфлікту між батьком і дитиною [23].

Цікавою є роль матері в американських сім'ях, де діти займаються спортом. У сучасному суспільстві багато матерів працює на повну ставку, а також мають значний (неоплачуваний) обсяг обов'язків у домі. Встановлено, що у США чоловіки витрачають на 53 хв. у день більше часу

на оплачувану роботу порівняно з жінками, водночас жінки виконують на 1 год 13 хв більше неоплачуваної роботи (домашні побутові обов'язки) [27]. Виявлено також, що жінки удвічі більше часу витрачають на догляд за дітьми [27]. Окрім того, часто мами беруть на себе роль керівника (менеджера) команди і водія. Отже, до її обов'язків належить забезпечення транспортом, приготування їжі, узгодження графіків змагань, прання форми і виконання ролі громадських директорів команд [5; 10; 18]. Окрім того, жінки планують і координують діяльність своєї сім'ї.

Так, К. Мазер та Д. Андерсон (С. Mazer, D. Anderson) у своїй праці стверджують, що, на думку матерів, вони здатні краще за чоловіків проявляти турботу та підтримувати своїх дітей під час занять спортом. Оскільки складно водночас задовольнити власні потреби і потреби дітей, то часто матері відчувають почуття напруженості та провини [цит. за 19]. В останні роки в США спостерігається тенденція жертвування матерями власною кар'єрою чи обмеження соціального (громадського) життя з метою реалізації потреб дітей, які займаються спортом [10]. Хорошою мамою в американському суспільстві вважається та, яка сприяє участі дитини у спорті [10].

Зважаючи на обсяги часу та зусилля, які батьки приділяють своїй дитині-спортсмену, не дивно, що потерпає здоровий спосіб життя самих батьків. Це підтверджено дослідженнями К. ГрундтнераКоха (С. GrundtnerKoch.) [19], Д. Трусселла (D. Trussell) [29] та низкою інших вчених.

Також було проведено дослідження окремо серед мам, які працюють, і виявлено, що участь дітей у спорті створює для них дефіцит часу, а це перешкоджає їхній участі у власному спортивному вдосконаленні.

На жаль, активні заняття дітей спортом, як вважають американські вчені, призводять до нехтування традиційними у США сімейними обідами [21; 28; 29]. Так, наприклад, Д. Трусселлем та С. Шовом (D. Trussell; S. Shaw) встановлено, що під час юнацьких спортивних сезонів обіди часто проходять нашвидкуруч, і як свідчать дослідження А. Чіркопа та ін. (A. Chircop), часто сім'ї їдять рідше, змушені частіше споживати фаст-фуд, що, зрозуміло, негативно позначається на їхньому здоров'ї [цит. за 19].

Американськими вченими виявлений і негативний вплив занять спортом на подружнє життя деяких пар [17; 29], позаяк батьки часто змушені жертвувати особистим і громадським часом, ставлячи інтереси дітей вище за власні. Особливо яскраво це проявляється у сім'ях, в яких діти займаються спортом професійно. У дослідженнях, проведених П. Лаллі та Г. Кером (P. Lally, G. Kerr), констатовано, що тільки після того, як дитина залишила спорт, батьки починають відновлювати подружні відносини [22].

Ще одним важливим фактором соціалізації дитини, окрім батьків, є її брати та сестри. Цікавими є дослідження впливу порядку народження та статі дітей щодо участі у спорті, а також отримані психосоціальні результати. Виявлено, що молодші брати та сестри частіше займаються небезпечними видами спорту (екстремальними), а взірцем для наслідування є старші брати та сестри, у тому числі під час занять спортом [13].

На думку американського вченого Дж. Коте, (J. Côté), у дітей, які не є спортсменами, може виникати почуття образи й ревнощів через нерівномірний розподіл ресурсів (часу і грошей) у родині [13]. Т. Кей (T. Kay) зазначає, що батьки, усвідомлюючи потенційний вплив занять однієї дитини на інших, докладають зусилля щодо уніфікованого розподілу ресурсів, але часто ситуація не змінюється [21], а коли сім'я інвестує переважно у спорт однієї дитини, це створює «нерівномірний розподіл ресурсів усередині родини, часто породжує почуття напруженості у відносинах з рідним братом/сестрою» [13].

Окрім того, у результаті досліджень було підтверджено, що в ситуації, коли до дитини у родині ставляться як до майбутньої зірки спорту, відносини між нею і її рідними братами/сестрами можуть стати напруженими [29]. Особливо складними ці стосунки були у сім'ях, де молодший брат/сестра досягали більшого успіху. До речі, діти часто покидали заняття спортом через порівняння своїх результатів з більш успішним братом чи сестрою [8].

Отже, заняття спортом дитини може вплинути на братів і сестер як позитивно, так і негативно.

Основною метою занять спортом, як стверджують С. Даніш та ін. (S. J. Danish), має бути отримання задоволення, поліпшення фізичних та психічних якостей дітей [15].

Проте, на жаль, у США є спортивні організації, які керуються гаслом «перемога будь-якою ціною», і основою їх діяльності є високий спортивний результат дитини. Тому в останні роки на противагу таким організаціям створено програму «Поважай спорт», у якій зроблено спробу навчити батьків формувати розумні очікування від занять спортом своїх дітей [25]. Також завданням програми є заохочення осіб бути активними впродовж життя, акцентується увага на заняттях, які приносять задоволення, набуття спортивних вмінь та навичок, виховання спортивного духу і відчуття безпеки. Рекомендується, щоб участь у зазначеній освітній програмі стала обов'язковою умовою для усіх батьків і тренерів, що залучені до дитячо-юнацького спорту, до початку спортивного сезону у Північній Америці.

Широкої популярності у США набули розроблені вченими рекомендації для тренерів щодо того, як позитивно впливати на молодь під час занять спортом.

Так, зокрема М. Камір та ін. (M. Camigé та ін.) наголошують, що насамперед потрібно [8]:

1. Ретельно розробити філософію тренування.

2. Розвивати конструктивні відносини з дітьми-спортсменами.

3. Постійно проводити виховні бесіди зі спортсменами і формувати у них життєві навички.

4. Навчати спортсменів вмінню передачі життєвих навичок тим, хто не займається спортом.

Дж. Коте, Л. Страчан, і Дж. Фрейзер-Томас (J. Côte, L. Strachan, J. Fraser-Thomas) вважають, що [14]:

1) участь у спорті повинна обов'язково передбачати взаємодію між молоддю і дорослими (проксимальні процеси);

2) молодь повинна мати можливість вибрати вид спорту чи продовжувати заняття на основі проксимальних процесів;

3) необхідним є постійне оцінювання юних спортсменів як тренерами, так і батьками;

4) важливим є дотримання правил, розроблених Національною дослідницькою радою (National Research Council) та Інститутом медицини (Institute of Medicine), спрямованих на формування життєвих навичок, а саме:

- безпека і зміцнення здоров'я об'єкта;
- чіткі, послідовні правила й очікування результатів;
- теплі взаємини і підтримка;
- можливості для конструктивної участі;
- функціонування позитивних соціальних норм;
- підтримка ефективності й автономності;
- сприятливі можливості для набування навичок;
- координація між сім'єю, школою та суспільством;

5) юнацькі спортивні програми повинні бути розроблені та запроваджені з урахуванням необхідності підтримки здоров'я молоді впродовж життя;

6) тренери та батьки відіграють вирішальну роль у дитячо-юнацькому спорті, тому необхідно є їхня відповідна підготовка, яка включатиме обов'язкове дотримання рекомендацій щодо позитивного розвитку молоді.

Американські вчені звертають увагу на те, що у багатьох батьків пріоритетним завданням у сфері занять дітей спортом є досягнення ними високих результатів (професійний спорт), а не отримання задоволення, розвитку життєвих та фізичних навичок, що є важливими для довгого та якісного життя. Тому Л. Вієрсма, В. Хоефер та ін. (L. Wiersma та W. Hoefler) переконують, що батьки повинні обирати ті види спорту, де суперництво менш виражене, особливо у молодшому шкільному віці. Також обов'язковою умовою є їхня поінформованість про часові та фінансові затрати. Батьки повинні розуміти, що активні заняття спортом можуть бути фізично й емоційно

складними для них, спричиняти стрес і напружену ситуацію в сім'ї [20; 31].

Рекомендується, щоб батьки були чесними перед собою в оцінці спортивних здібностей своєї дитини і фінансових інвестицій, яких вона вимагає. Важливо знайти баланс у своєму житті, рівномірно розподіляючи час між усіма членами сім'ї, дбати про благополуччя інших дітей, розподіляючи порівну фінансові ресурси між ними, незалежно від їхньої участі чи рівня спортивних досягнень. Для розуміння та усвідомлення зазначеного вище у США для батьків проводяться спеціальні тренінги та семінари.

**Висновки.** У результаті аналізу літературних джерел з'ясовано, що батьківська прихильність до юнацького спорту є ключовим фактором занять молоді США спортом. Заохочуючи та створюючи можливості для їхньої тривалої участі, формуючи у дітей ціннісні орієнтації, що пов'язані з участю у спорті, батьки впливають на своїх дітей і сприяють їхній соціалізації. Встановлено, що у багатьох сім'ях США заняття спортом стали невід'ємною визначальною рисою, яка надає сім'ї почуття ідентичності. Хоча очевидно, що членство у спортивних секціях, клубах слугує ефективним інструментом об'єднання сім'ї та впливає більше позитивно, проте, на жаль, можливим є також негативний вплив. Зокрема, активні заняття спортом дітей, часто на рівні професійного, потребують значних часових та фінансових інвестицій з боку батьків, спричиняють погіршення фізичного та психічного здоров'я членів сім'ї, недотримання здорового способу життя, виникнення негараздів у сімейних стосунках між батьками, загострення почуття ревності й образи між братами/сестрами тощо. Важливо, як стверджують американські фахівці, перед тим, як записати дітей до спортивної секції, проінформувати батьків як про переваги, так і небезпеки, пов'язані із заняттями спортом. Встановлено, що у США в останні роки набули популярності спеціальні програми та розроблені вченими рекомендації для тренерів і батьків щодо того, як позитивно впливати на молодь під час занять спортом.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у вивченні особливостей організації шкільного спорту у США та виявленні позитивних рис, що можуть бути впроваджені до навчального процесу шкіл України.

### Використані джерела

1. Турчик І. Шкільний спорт у США як засіб формування загальнонародської цінності – освіти / І. Турчик // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини / [редкол. : М. С. Солопчук (відп. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. – Вип. 9. – 474 с.
2. Турчик І. Теоретичні основи формування ціннісних орієнтацій учня засобами шкільного спорту за кордоном / І. Турчик // Педагогіка, психологія і медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2014. – № 6. – С. 71–75.
3. Турчик І. Шкільний спорт у середніх та старших школах США (масштаби та чинники залучення) / І. Турчик // Порівняльно-педагогічні студії. – 2014. – № 2–3 (20–21). – С. 53–58.
4. Adirim, T. A.; Cheng, T. L. Overview of injuries in the young athlete. *Sport. Med.* 2003, 33, 75–81.
5. Arendell, T. The new care work of middle class mothers: Managing childrearing, employment and time. In *Minding the Time in Family Experience and Issues*; Elsevier: Amsterdam, The Netherlands, 2001; pp. 163–204.
6. Barnett, L. A. Predicting youth participation in extracurricular recreational activities: Relationships with individual, parent, and family characteristics. *J. Park Recreat. Adm.* 2008, 26, 28–60.
7. Baxter-Jones, A.; Maffulli, N. Parental influence on sport participation in elite young athletes. *J. Sport. Med. Phys. Fit.* 2003, 43, 250–255.
8. Camiré, M.; Fornieris, T.; Trudel, P.; Bernard, D. Strategies for helping coaches facilitate positive youth development through sport. *J. Sport Psychol. Act.* 2011, 2, 92–99.
9. Campbell, K.; Parcels, J. *Selling the Dream*; Penguin Group Canada: Toronto, ON, Canada, 2013.
10. Coakley, J. The good father: Parental expectations and youth sports. *Leis. Stud.* 2006, 25, 153–163.
11. Collins, C. L.; Micheli, L. J.; Yard, E. E.; Comstock, R. D. Injuries sustained by high school rugby players in the united states, 2005–2006. *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.* 2008, 162, 49–54.

12. Corliss, N., Fortier, M., Post C. Chima, K. Understanding How Organized Youth Sport May Be Harming Individual Players within the Family Unit: A Literature Review *International Journal of Environmental Research and Public Health*.
13. Côté, J. The influence of the family in the development of talent in sport. *Sport Psychol.* 1999, 13, 395–417.
14. Côte, J.; Strachan, L.; Fraser-Thomas, J. Participation, personal development, and performance through sport. In *Positive Youth Development Through Sport*; Holt, N.L., Ed.; Routledge: London, UK; 2008; pp. 34–45.
15. Danish, S. J.; Forneris, T.; Hodge, K.; Heke, I. Enhancing youth development through sport. *World Leis. J.* 2004, 46, 38–49.
16. Dixon, M. A.; Warner, S.; Bruening, J. More than just letting them play: Parental influence on women's lifetime sport involvement. *Soc. Sport J.* 2008, 25, 538–559.
17. Dorsch, T. E.; Smith, A. L.; McDonough, M. H. Parents' perceptions of child-to-parent socialization in organized youth sport. *J. Sport Exercise Psychol.* 2009, 31, 444–468.
18. Fraser-Thomas, J.; Strachan, L.; Jeffery-Tosoni, S. Family influence on children's involvement in sport. In *Conditions of Children's Talent Development in Sport; Fitness Information Technology: Morgantown, MV, USA, 2013*; pp. 179–196.
19. Grundtner Koch, C.E. *The Adult Dramaturgy of Youth Hockey: The Myths and Rituals of the "Hockey Family"*. Ph.D. Thesis, Department of Leadership, University of St. Thomas, St. Paul, MN, USA, 2012.
20. Hoefler, W. R.; McKenzie, T. L.; Sallis, J. F.; Marshall, S. J.; Conway, T. L. Parental provision of transportation for adolescent physical activity. *Amer. J. Prev. Med.* 2001, 21, 48–51. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2014, 11 10265.
21. Kay, T. Sporting excellence: A family affair? *Eur. Phys. Educ. Rev.* 2000, 6, 151–169.
22. Lally, P.; Kerr, G. The effects of athlete retirement on parents. *J. Appl. Sport Psychol.* 2008, 20, 42–56.
23. McCann, S. "Three years tops" how long can you effectively coach an athlete? *Olymp. Coach* 2005, 1, 17–20.
24. Nattiv, A.; Loucks, A. B.; Manore, M. M.; Sanborn, C. F.; Sundgot-Borgen, J.; Warren, M.P. The american college of sports medicine (ACSM) position stand. The female athlete triad. *Med. Sci. Sport. Exercise* 2007, 39, 1867–1882.
25. Respect in Sport. Available online: <http://respectinsport.com/>
26. School and Sports. How Much do Parents "Really" Spend on Youth Sports? Available online: <http://schooloversports.wordpress.com/2012/07/17/how-much-do-parents-really-spend-on-youthsports/>
27. Statistics Canada. *General Social Survey–2010: Overview of the Time Use of Canadians*; Minister of Industry: Ottawa, Canada, 2011. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2014, 11 10267
28. Trussell, D. E.; Shaw, S.M. "Daddy's gone and he'll be back in October": Farm women's experiences of family leisure. *J. Leis. Res.* 2007, 39, 366–387.
29. Trussell, D.E. *Organized Youth Sport, Parenthood Ideologies and Gender Relations: Parents' and Children's Experiences and the Construction of "Team Family"*; University of Waterloo: Waterloo, ON, Canada, 2009.
30. Weiss, M. R.; Fretwell, S. D. The parent-coach/child-athlete relationship in youth sport: Cordial, contentious, or conundrum? *Res. Quart. Exercise Sport* 2005, 76, 286–305.
31. Wiersma, L. D.; Fifer, A. M. The schedule has been tough but we think it's worth it: The joys, challenges, and recommendations of youth sport parents. *J. Leis. Res.* 2008, 40, 505–530.

## References

1. Turchyk I. Shkilnyi sport u SSHa yak zasib formuvannya zahalnoiudskoi tsinnosti – osvity / I. Turchyk // *Visnyk Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka. Fizyчне vykhovannya, sport i zdorovia liudyny* / [redkol. : M. S. Solopchuk (vidp. red.) ta in.]. – Kamianets-Podilskiy : Kamianets-Podilskiy natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiiienka, 2016. – Vyp. 9. – 474 s.
2. Turchyk I. Teoretychni osnovy formuvannya tsinnisnykh oriantatsii uchnia zasobamy shkilnoho sportu za kordonom / I. Turchyk // *Pedahohika, psykholohiia i medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannya i sportu*. – 2014. – N 6. – S. 71–75.
3. Turchyk I. Shkilnyi sport u serednikh ta starshykh shkolakh SSHa (mashtaby ta chynnyky zaluchennia) / I. Turchyk // *Porivnialno-pedahohichni studii*. – 2014. – N 2–3 (20–21). – S. 53–58.
4. Adirim, T. A.; Cheng, T. L. Overview of injuries in the young athlete. *Sport. Med.* 2003, 33, 75–81.
5. Arendell, T. The new care work of middle class mothers: Managing childrearing, employment and time. In *Minding the Time in Family Experience and Issues*; Elsevier: Amsterdam, The Netherlands,

- 2001; pp. 163–204.
6. Barnett, L. A. Predicting youth participation in extracurricular recreational activities: Relationships with individual, parent, and family characteristics. *J. Park Recreat. Adm.* 2008, 26, 28–60.
  7. Baxter-Jones, A.; Maffulli, N. Parental influence on sport participation in elite young athletes. *J. Sport. Med. Phys. Fit.* 2003, 43, 250–255.
  8. Camiré, M.; Forneris, T.; Trudel, P.; Bernard, D. Strategies for helping coaches facilitate positive youth development through sport. *J. Sport Psychol. Act.* 2011, 2, 92–99.
  9. Campbell, K.; Parcels, J. *Selling the Dream*; Penguin Group Canada: Toronto, ON, Canada, 2013.
  10. Coakley, J. The good father: Parental expectations and youth sports. *Leis. Stud.* 2006, 25, 153–163.
  11. Collins, C. L.; Micheli, L. J.; Yard, E. E.; Comstock, R. D. Injuries sustained by high school rugby players in the united states, 2005–2006. *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.* 2008, 162, 49–54.
  12. Corliss, N., Fortier, M., Post C. Chima, K. Understanding How Organized Youth Sport May Be Harming Individual Players within the Family Unit: A Literature Review *International Journal of Environmental Research and Public Health*.
  13. Côté, J. The influence of the family in the development of talent in sport. *Sport Psychol.* 1999, 13, 395–417.
  14. Côte, J.; Strachan, L.; Fraser-Thomas, J. Participation, personal development, and performance through sport. In *Positive Youth Development Through Sport*; Holt, N.L., Ed.; Routledge: London, UK; 2008; pp. 34–45.
  15. Danish, S. J.; Forneris, T.; Hodge, K.; Heke, I. Enhancing youth development through sport. *World Leis. J.* 2004, 46, 38–49.
  16. Dixon, M. A.; Warner, S.; Bruening, J. More than just letting them play: Parental influence on women's lifetime sport involvement. *Soc. Sport J.* 2008, 25, 538–559.
  17. Dorsch, T. E.; Smith, A. L.; McDonough, M. H. Parents' perceptions of child-to-parent socialization in organized youth sport. *J. Sport Exercise Psychol.* 2009, 31, 444–468.
  18. Fraser-Thomas, J.; Strachan, L.; Jeffery-Tosoni, S. Family influence on children's involvement in sport. In *Conditions of Children's Talent Development in Sport*; Fitness Information Technology: Morgantown, MV, USA, 2013; pp. 179–196.
  19. Grundtner Koch, C.E. *The Adult Dramaturgy of Youth Hockey: The Myths and Rituals of the "Hockey Family"*. Ph.D. Thesis, Department of Leadership, University of St. Thomas, St. Paul, MN, USA, 2012.
  20. Hoefler, W. R.; McKenzie, T. L.; Sallis, J. F.; Marshall, S. J.; Conway, T. L. Parental provision of transportation for adolescent physical activity. *Amer. J. Prev. Med.* 2001, 21, 48–51. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2014, 11 10265.
  21. Kay, T. Sporting excellence: A family affair? *Eur. Phys. Educ. Rev.* 2000, 6, 151–169.
  22. Lally, P.; Kerr, G. The effects of athlete retirement on parents. *J. Appl. Sport Psychol.* 2008, 20, 42–56.
  23. McCann, S. "Three years tops" how long can you effectively coach an athlete? *Olymp. Coach* 2005, 1, 17–20.
  24. Nattiv, A.; Loucks, A. B.; Manore, M. M.; Sanborn, C. F.; Sundgot-Borgen, J.; Warren, M.P. The american college of sports medicine (ACSM) position stand. The female athlete triad. *Med. Sci. Sport. Exercise* 2007, 39, 1867–1882.
  25. Respect in Sport. Available online: <http://respectinsport.com/>
  26. School and Sports. How Much do Parents "Really" Spend on Youth Sports? Available online: <http://schooloversports.wordpress.com/2012/07/17/how-much-do-parents-really-spend-on-youthsports/>
  27. Statistics Canada. *General Social Survey–2010: Overview of the Time Use of Canadians*; Minister of Industry: Ottawa, Canada, 2011. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2014, 11 10267.
  28. Trussell, D. E.; Shaw, S.M. "Daddy's gone and he'll be back in october": Farm women's experiences of family leisure. *J. Leis. Res.* 2007, 39, 366–387.
  29. Trussell, D.E. *Organized Youth Sport, Parenthood Ideologies and Gender Relations: Parents' and Children's Experiences and the Construction of "Team Family"*; University of Waterloo: Waterloo, ON, Canada, 2009.
  30. Weiss, M. R.; Fretwell, S. D. The parent-coach/child-athlete relationship in youth sport: Cordial, contentious, or conundrum? *Res. Quart. Exercise Sport* 2005, 76, 286–305.
  31. Wiersma, L. D.; Fifer, A. M. The schedule has been tough but we think it's worth it: The joys, challenges, and recommendations of youth sport parents. *J. Leis. Res.* 2008, 40, 505–530.

**Турчик И. Х., кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент, доцент кафедры теории и методики физического воспитания Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франка**

### ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ СПОРТОМ ДЕТЕЙ НА ИХ СЕМЬИ В США

В работе проанализированы научные труды ученых США относительно негативного влияния спортивных занятий ученика на его семью.

В результате анализа литературных источников доказано, что родительская благосклонность к юношескому спорту является ключевым фактором занятий молодежи США спортом. Хотя очевидно, что членство в спортивных секциях, клубах служит эффективным инструментом объединения семьи и влияет больше положительно, однако, к сожалению, возможно также негативное влияние. Установлено, что активные занятия спортом детей, часто на профессиональном уровне, требуют значительных временных и финансовых инвестиции со стороны родителей, вызывают ухудшение физического и психического здоровья членов семьи, несоблюдение здорового образа жизни, возникновение проблем в семейных отношениях между родителями, обострение чувства ревности и обиды между братьями/сестрами.

**Ключевые слова:** школьный спорт; США; семья; родители; сестра; брат; влияние.

**Turchyk I., Candidate of Science of Physical Education and Sport (Ph.D.), Docent, Associate Professor at the Department of the theory and methodology of physical education of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University**

### THE INFLUENCE OF CHILDREN'S SPORTS ACTIVITIES ON THEIR FAMILIES IN THE UNITED STATES

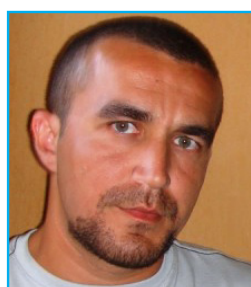
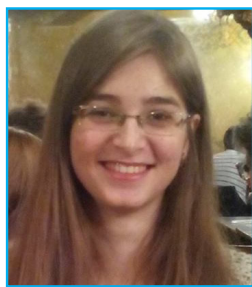
Children's sports have become so high significance in society that there are reasons to consider it one of the main types of human activity. However, there is practically no scientific reflection on the influence of children's sports on the members of the families of the participant of the sports movement in Ukraine. It is very important for us to study this problem in the USA, where about 75% of families have at least one child engaged in organized sports.

The purpose of the work is to analyze the scientific works of US scientists about the negative impact of sports activities of students on their families.

In the course of the study the following methods were used: theoretical, retrospective analysis, comparison and generalization of data of scientific-methodical literature and official documents.

As a result of the analysis of literary sources it has been proven that paternal adherence to youth sports is a key factor in engaging young people in the United States in sport. By encouraging and creating opportunities for their continued participation, developing parents' value orientations related to participation in sports, parents influence their children and promote their socialization. It has been found that in many US families sports have become an inalienable feature that gives families a sense of identity. Although it is obvious that membership in sports clubs and sections is an effective tool for family reunification and affects mostly positively, however, unfortunately, it can also have a negative impact. It has been found that children's active sports activities, often at the professional level, require significant time and financial investments by parents, which cause a deterioration in the physical and mental health of family members, non-compliance with a healthy lifestyle, the emergence of inconsistencies in family relations between parents, aggravated feelings of jealousy and offense between brothers/sisters, etc.

**Keywords:** school sport; USA; family; brothers; sisters; influence.



**Violeta Maria Caragea** – PhD, Res., Institute of Education Sciences Bucharest, Romania.  
*The sphere of scientific interests:* Educational Neuroscience, Self-directed learning, Neurobiology of memory and learning.

**Miruna Luana Miulescu** – PhD Student, Res. As., Institute of Education Sciences Bucharest, Romania.  
*The sphere of scientific interest:* Educational Neuroscience, Research-Teaching Relationship in Higher Education and its Impact on Students.

**Magdalena Balica** – PhD, Res., Institute of Education Sciences Bucharest, Romania.  
*The sphere of scientific interests:* Educational Policy, Lifelong Learning and Adult Education, Communities of Practice Educational Neuroscience.

**Lucian Voinea** – Res., Institute of Education Sciences Bucharest, Romania.  
*The sphere of scientific interests:* School Environment, Social-psychology Applied in Education, Access and Educational Results of Children from Disadvantaged Areas.  
 e-mail: violeta.caragea@ise.ro

## EDUCATIONAL NEUROSCIENCE: THE RISE OF A NEW RESEARCH FIELD IN EDUCATIONAL SCIENCES

Educational neuroscience is an emerging research field aiming to bridge neuroscience's discoveries with educational research and practice. Our paper aims to explore the short history of this new field, to define its disciplinary boundaries and relations with other domains such as educational psychology or cognitive neuroscience, and to identify its potential contribution to the educational theory and practice.

A literature review was conducted including the most relevant international academic papers defining educational neuroscience research field. We found that the majority of relevant papers are no older than two decades, given the domain's relative infancy. In our analysis, this new discipline seems to be rather a bridge between brain research and educational psychology in a quest for better learning, even if there are some other disciplines such as cognitive sciences, ethics or social psychology that are offering consistent input to a larger educational conversation in this context.

Concerning the applied nature of this new scientific field, the authors discussing about the foundations of educational neuroscience mainly consider that it is still too early to talk about this but that there are some important initiatives and predictions to be taken into account. Educational neuroscience seems to be a promising source of evidence to feedback educational practice and shape educational policy in the future to come. Therefore, there is a need to delve further into the heated debate and growing conflict on the identification and acknowledgement of problems in this new research field.

**Keywords:** educational neuroscience, neuropedagogy, neuromyths, evidence-based research.

## Introduction

Currently considered as a “bridge” (Bruer, 1997) between the knowledge about learning coming from basic cognitive and neuroscience on the one hand, and the possibilities to apply that knowledge into the educational practice on the other hand (Butterworth & Tolmie, 2013), educational neuroscience brings as much hope as questions to educational researchers, policy-makers and practitioners.

This paper comes to meet their needs aiming to define educational neuroscience and identify its main disciplinary boundaries as well as its potential to help education to provide better learning. Therefore, the questions guiding our review are as follows:

- In this study we conducted *What can history help us reveal about this new emerging field of educational neuroscience?*
- *What other disciplines contribute to this new science and how are these interacting in building a new body of knowledge?*
- *Is there such a thing as applied educational neuroscience? If so, what are its promises and current or future limits and concerns?*

a comprehensive review of the literature defining the educational neuroscience new research discipline, mainly including the most relevant peer-reviewed research found either in books authored and edited by reputable researchers (as for example, the *Educational Neuroscience* book edited by D. Mareschal, B. Butterworth, and A. Tolmie, and *The learning Brain. Lessons for Education*, edited by Sarah-Jayne Blakemore and Uta Frith), or in the most consecrated journals for this field such as *Mind, Brain, and Education* (published by Wiley), *Trends in Neuroscience and Education* (published by Elsevier), *Nature Neuroscience* (published by Springer Nature), *Educational Research Review* (published by Elsevier), *Educational Researcher* (published by SAGE Journals), *NeuroImage* (published by Elsevier), *Educational Psychology Review* (published by Springer), *Learning and Individual Differences* (published by Elsevier), *Educational Philosophy and Theory* (published by Taylor & Francis Group), and *Journal of Philosophy of Education* (published by Wiley).

The article was structured based on the three main questions of our review, starting with historical overview and disciplinary framing, continuing with aspects regarding the applied features of this discipline, and ending with some concluding remarks regarding some limits and concerns that educational neuroscience could bring to education sciences arena and mainly to the educational practice.

### **The Emergence of Educational Neuroscience: Historical overview and disciplinary connections**

In an effort to construct new knowledge, attempts to advance thinking in education as a result of findings in neuroscience could pose serious challenges.

Historical accounts indicate that there have been efforts to combine education and neuroscience since the 1890s. Theodoridou and Triarhou (2009) report the efforts of neurologist Henry Herbert Donaldson and educator Reuben Post Halleck in studying the applicability of neurobiological research findings to education. Moreover, E.L. Thorndike observed in 1926 the importance of brain physiology for educational psychology (Mayer, 1998).

Since the 1990s, the idea of linking these fields has gained substantial attention, as many researchers been devoted to bridging the gap between education and neuroscience (Howard-Jones, 2008; Prudy and Morrison, 2009; Mason, 2009; Coch and Ansari, 2009; Fischer et al., 2010; Baker et al., 2012; Beauchamp and Beauchamp, 2013). The cognitive scientific theories of embodied cognition translated into learning and education research contributed a lot to this (Kieffer and Trumpp, 2012). But nevertheless, there were still considerable hurdles to be overcome. Bruer (1997) advocated for regular and systematic dialogue between researchers from the two distinct domains of education and neuroscience. But it soon became clear that the distance was too considerable at that time. Thus, it became apparent that there was an existing need for a more solid and coherent process of linking the two fields of research.

Several years ahead, Byrnes (2001) brought to light a strong link between many influential theories of psychology and education, such as memory, emotions or attention, and the evidences from the field of neuroscience. To support this view, he wrote the book “Minds, Brains, and Learning: Understanding the

Psychological and Educational Relevance of Neuroscientific Research” in which he further emphasized the need for the education domains to employ in neuroscience research.

Recently, there has been thorough, wide-ranging debate about educational neuroscience as an emergent discipline that addresses in depth “the integration of the diverse disciplines that investigate human learning and development” (Fisher et al. 2007, p. 1). Concepts such as “neuroeducation” (Theodoridou and Triarhou, 2009), “neuropedagogy” (Patten, 2011) or “mind, brain and education” (Fischer et al, 2007) have been used to some extent synonymously with “educational neuroscience”.

Szücs and Goswami (2007, p. 114) proposed defining this new field as the “combination of cognitive neuroscience and behavioral methods to investigate the development of mental representations”. This definition suggests that the authors plead for a multi-disciplinary approach to educational neuroscience. In order to create usable knowledge that has practical value, a stronger infrastructure for educational research needs to be designed. The multifaceted linking of various disciplines (e.g. biology, cognitive science, developmental science, psychology, and others) has created a multi-way dialogue for the creation of a strong research foundation (Fischer et al, 2010). More definitions appeared (see Table 1), ranging from a more multi-disciplinary to a more inter-disciplinary perspective, and all suggesting a rather applied orientation of this new research discipline (as for example, Campbell, 2011).

The potential utility of neuroscience within the field of education is indisputable. The so-called *mindbrain*, considered the primary object of study in educational neuroscience (Campbell, 2011, p. 12) is very complex. However, the lack of proper communication has given rise to ideas, which are poorly justified, outdated or misinterpreted (Geake, 2008). And these widespread beliefs, the so-called “neuromyths”, create problems by building barriers in effectively connecting neuroscience to education. In 2002, OECD defined this concept through its project entitled “Brain and Learning”, as a “misconception generated by a misunderstanding, a misreading or a misquoting of facts scientifically established (by brain research) to make a case for use of brain research, in education and other contexts” (OECD, 2002, p.111). Examples of such “neuromyths” comprise of ideas about the assumption that we only use 10% of our brains, left versus right brain thinking and learning, etc. It is a strenuous task to dispel such myths, because, at face value, they appear as an accurate translation of neuroscientific findings. Therefore, it is imperative that communication difficulties should be lessened so that the “bridge” between education and neuroscience to eventually become redundant (Pincham, 2014).

**Table 1.** List of definitions of educational neuroscience found in the literature

Source	Definition
Szücs & Goswami (2007, p. 114)	“... <i>educational neuroscience</i> as the combination of cognitive neuroscience and behavioral methods to investigate the development of mental representations.”
Fischer et al. (2010, p. 68)	“ <i>Educational neuroscience</i> is emerging as a new field that brings together biology, cognitive science, developmental science, and education to investigate brain and genetic bases of learning and teaching.”
Campbell (2011, p. 8)	“... <i>educational neuroscience</i> [is] an area of educational research that draws on, as being informed by, theories, methods, and results from the neuroscience, but unlike an applied cognitive neuroscience, is not restricted to them.”
Report by The Royal Society UK, (2011) apud Butterworth & Tolmie (2013)	“Education is about enhancing learning, and neuroscience is about understanding the mental processes involved in learning. This common ground suggests a future in which educational practice can be transformed by science, just as medical practice was transformed by science about a century ago.”

Vander Wyk & Pelphey (2011, p. 633)	“... <i>educational neuroscience</i> can be conceived of as the multidisciplinary process of mapping knowledge from the domain of brain science to education.”
Patten (2011, p. 94)	“ <i>Educational neuroscience</i> is seen as a bridge to connect the significant differences between knowledge of neuronal function and how these functions operate and actuate in teacher/learners.”
Hruby (2012, p. 2)	“Into the excitement of this neuro-revolution has emerged the promise of an applications-oriented field of educational inquiry increasingly referred to as <i>educational neuroscience</i> .”
Gayle (2016, p. 95)	“The term <i>neuroeducation</i> or <i>educational neuroscience</i> refers to how educators use the findings of neuroscience to shape their educational practices.”
Bruer (2016, p. 1)	“ <i>Educational neuroscience</i> is a relatively new and highly interdisciplinary research front. Its objective is to improve educational practice by applying findings from brain research.”
Palghat, Horvath, & Lodge (2017, p. 6)	“The Science of Learning (SoL) is an interdisciplinary field (also known as <i>educational neuroscience</i> ; mind, brain and education; learning sciences, etc.), which is an effort to translate insights about the brain and mind to enhance practices in the classroom.”

### **Educational Neuroscience Contribution to Educational Research, Practice and Policy: The First Steps and Some Further Promises**

The Trends in Neuroscience and Education journal (published by Elsevier) is one of the major consecrated journals promoting publications of researchers identifying themselves as educational neuroscientists. We will further use this study case to briefly describe what are the “hot” topics in the field and who and what is researching in the domain.

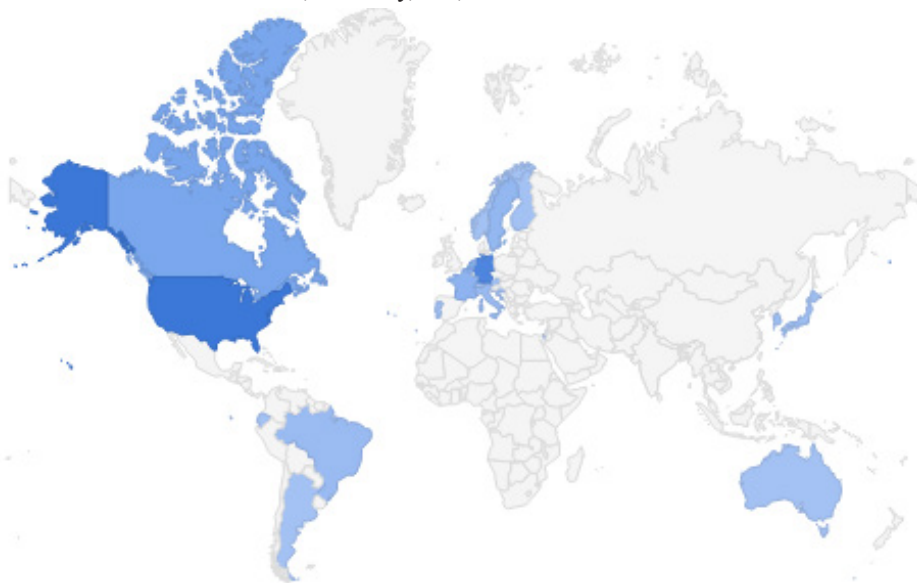
First of all, it is important to mention that the purpose for which the editors created this publication is “to bridge the gap between our increasing basic cognitive and neuroscience understanding of learning and the application of this knowledge in educational settings” (Sosic-Vasic, Z. & Spitzer, M., n.d.). Therefore, this is seen as a “forum” where researchers from a wide area of research fields with an interest in educational neuroscience publish their original research, reviews or opinion papers, in order to improve educational outcomes and promote evidence based educational policies and practice. Furthermore, the editors are confident that this could help moving further the education science from a “merely field of ideology” to an applied science similar to what medicine became in the last 200 years since the natural sciences offered it a richer understanding of the human body (Sosic-Vasic, Z. & Spitzer, M., n.d.). Concluding, the journal’s editors pledge for a more effective translational research, encouraging neuroscientists from all sectors to contribute, and especially those from the developmental cognitive neuroscience.

The journal was founded no more than five years ago. The first number was issued in December 2012 and has been published since (last number launched on June 2017) in over 16 issues totaling 83 publications, of which over 58% are original research articles, 31% are review papers and the rest of approximately 11% are mostly opinion articles such as editorial articles.

Most of the approached research subjects are within one of the following category: (1) the special or normal development of literacy and numeracy skills (i.e. the effect of handwriting on future reading skills of preschoolers or better understanding dyscalculia), (2) the testing of various experimental programs to support better academic achievement in students, or (3) more accurate definitions of what educational neuroscience actually is and how this can really help educational policies and improve practice.

Regarding the research methods used in experimental studies included in the Trends in Neuroscience and Education journal, these vary from more *educational* ones - experimental observation, or cognitive and behavioral tests, to more *neuroscientific* ones - functional RMI, electroencephalography (EEG) and event related potentials analysis (ERP) or the more rarely used, the near-infrared spectroscopy (NIRS), the transcranial direct current stimulation (tDCS), and mathematical modeling.

As about the origin of the authors of these studies (see Figure 1 and Table 2), they are usually coming from research centers and universities specialized mainly in psychology, education, cognitive sciences, neuroscience and psychiatry. Their specialties vary from developmental psychology, to general and special education, from cognitive neuroscience to pediatrics, from neurobiology to pharmacology and medicine, from behavioral sciences to computer science, from didactics to nursing or engineering. Geographically, we can observe the dominance of US, Germany, UK, and Canada.



**Figure 1.** Map of authorship per country of origin in Trends in Neuroscience and Education (from December 2012 until June 2017)

**Table 2.** Distribution of authorship per articles published in Trends in Neuroscience and Education (from December 2012 until June 2017)

Country	Number of articles	Number of authors
Argentina	1	6
Australia	1	3
Austria	2	3
Belgium	6	14
Brazil	3	6
Canada	9	19
Croatia	1	1
Ecuador	1	5
Finland	1	1

France	5	13
Germany	18	37
Israel	2	5
Italy	3	6
Japan	2	3
Netherlands	6	21
Norway	1	2
Portugal	2	4
Republic of Korea	2	2
Singapore	1	4
Sweden	4	12
Switzerland	1	1
UK	10	27
US	22	49

In the following, we will present four educational neuroscientific studies, three of them representing experimental studies and one being a review paper. The articles were selected as being considered representative for the interests and specific of the research field discussed.

*Educational neuroscience study example 1 - The effects of handwriting on preliterate children's brain development*

In a study investigating the effects of handwriting on brain development in preschoolers, James and Engelhardt (2012) indicated that for the pre-literate children this experience has a crucial impact on letters recognition ability later in life and thus on their reading skills. The authors suggested that the mechanism behind this correlation is the fact that learning through perceiving variable instances of each letter can further lead to better abstraction of that letter (p. 33). To test this hypothesis, the researchers invited five-year old preliterate children to print, type or trace letters and shapes and then watch images of these stimuli while undergoing an fMRI scanning. As the scans indicated, without any practice, letters and shapes were not processed differently in the children's brains. Although, after the letters printing practice, their brain activated the network usually used in reading and writing, which is correlated with our motor experience determined activation and is also reactivated during visual perception. The results thus indicate that the normal "reading circuit" is recruited during letter perception only after the handwriting experience and not after those of simply typing or tracing letters and shapes. The study supports the general idea that the visual and sensorimotor letters representations are associated to one another both during learning and also during subsequent letter processing as a functional network for reading and writing. As the authors eventually suggest, practitioners should consider the fact that preliterate children are more prone to develop good reading skills if they are taught to write letters by hand before learning how to type them. This would allow them to gain an understanding of the most important perceptual properties of letters and be able to distinguish between those that are crucial for their identity and those that are not (James & Engelhardt, 2012, p.33).

*Educational neuroscience study example 2 - The impact of mindfulness training to metacognitive skills and inhibition of irrelevant stimuli of adolescents*

In a recent study (2016), Sanger and Dorjee, from Bangor University (UK) used event related potentials (ERPs) to measure the impact on brain indexes of attention processing in 16 to 18 years old adolescents after a school-based mindfulness training. The effects of the training programme

on ERPs was measured based on participants' response to irrelevant frequent stimuli and color-deviant non-target oddball stimuli (visual oddball paradigm). Results (based on N=47 self-reports and N=40 ERPs data) indicated improvements in negative thought controllability post-training but no group differences on task performance. Although, regression analysis indicated that the variance of improved target accuracy was explained to a degree of 16% by the satisfaction towards the programme. Therefore, this suggests that a school-based mindfulness curriculum can enhance task-relevant inhibitory control of attention and perceived mental competency for the students of that age by helping them reduce their hypercritical self-beliefs.

*Experimental study example 3 - The impact of mathematical education on adult learners' capacity to process large numbers*

Another study published in Trends in Neuroscience and Education tried to tackle the impact of math education in number approximation capacity of adult learners (Nys et al, 2013). The researchers conducted two behavioral experiments with three groups of Western adults (a schooled group N=15, an unschooled but instructed group N=15, and an unschooled and uninstructed group N=13). In the first experiment - the number-comparison task, all unschooled groups were slower and made more errors compared to the schooled group when asked to compare numerical symbols and non-symbolic dot collections. Also, the second experiment - the forced-choice mapping task, was experienced as more difficult for these adults, specifically in linking large non-symbolic and symbolic quantities, and in matching purely non-symbolic quantities. Therefore, the adults that did not receive math education had lower number approximation capacities than those that had a form of instruction to help with this capacity. These findings indicate that the acquisition of culturally determined skills can modify core cognitive competences such as numeracy skills.

*Educational neuroscience study example 4 - The beneficial effects of physical exercise in education*

Published in 2016, the article "Translating the neuroscience of physical activity (PA) to education" authored by Brian M. Gearin and Hank Fien, mainly focuses on the body of research emerged in the past two decades approaching the beneficial effects of physical activity on the brain's structure and function. The benefits are analyzed from a double perspective within the educational setting - that of combating child obesity, which is a mounting concern nowadays, and that of improving academic achievement. The authors are drawing attention that since schools have been called for supporting both above-mentioned matters, it is yet unclear why they are not exploiting more the research on physical activity cognitive effects. Therefore, their review indicated major gaps in understanding how neuroscientific findings can be better translated into practice with the collaboration between educators and neuroscientists preoccupied about how PA programs can be implemented at a reasonable cost. Authors are also indicating important subjects to be further investigated such as the ways mobile technology, differentiated pedagogy, and systematic support structures could be used to support these ends. More longitudinal and large-scale datasets research is called in order to shift the current perspective on PA as a rather "non-academic" class with less "cognitive" stakes. Besides the benefits on changing educator's perceptions about PA's impact on students' health and cognition, Gearin and Fien (2016) are seeing this focus also as a good mean for a better bridging between neuroscience and education.

These were three experimental studies and a review presented with the intention to showcase educational neuroscientific research approach. They were selected as to illustrate different types of research of this new research domain. Thus, the first article, the one presenting the effect of handwriting for students' development is considered as to bring clarifications about the normal functioning of the reading-writing mechanisms. The second article, presenting an experimental training program and its impact for developing adolescents' metacognitive skills, is considered as to introduce innovative approaches to the educational practice. The third experimental study, researching the impact of previous mathematical education experiences for adult learners' numbers processing skills, is considered as to validate current conceptions about the education system and

bring proves about its actual benefits. Least but not last, the review included in the above presented series of educational neuroscientific studies, is drawing the attention to some important aspects of the educational system that need to be better regulated by further policies as to integrate existing scientific proves data and. It also reports on the need for more exploration both from education researchers and policy-makers in initiating this type of evidence based research.

Returning to our initial question about the existence of an applied side of educational neuroscience, we can only ascertain that this is in fact meant to be the ultimate goal of this new discipline, as Butterworth and Tolmie (2013) formulated it: *“The goal of educational neuroscience is to work out how all learners can be helped to achieve their learning potentials and to make learning more effective for all learners.”* (p. 2).

However, considering the main contributions of this new discipline to educational practice identified by the literature reviewed, we can only state that this is still in its infancy and initiatives such as using electrical or electromagnetic brain stimulation techniques for boosting mathematical abilities (Cohen Kadosh et al, 2013) or providing personalized education based on full genotyping of students (Thomas, 2013), are still purely experimental or seen as a sci-fi by the teachers or by other educational stakeholders.

Taking this further into the future, M.S.C. Thomas (2013) made some predictions about the evolution of educational neuroscience and its impact on educational practice based on the comparison with the similar impact that science had on medical practice in the last two hundred years. His main predictions are synthesized in the table below as an invitation to reflection for the reader.

**Table 3.** Predictions about the impact of neuroscience in education  
(according to M. S. C. Thomas, 2013, pp. 24-25)

Near Future	Far Future
(1) Educational neuroscience will be about understanding the reasons why some educational methods that work indeed and why some don't.	(1) We should expect to some “educational placebo effect” similar to the medical practice.
(2) The impact of educational neuroscience will be about small effects aiming to optimize learning.	(2) Possible findings to expect: a. Good teaching can result in more different students; b. Optimal teaching could require students' genotyping; c. Some interventions could lead to side effects; d. Not all abilities can be manipulable as hoped.
(3) Findings will rather be broad than specific, at the level of the curriculum.	(3) Teachers training could be the greatest practical consequence of placing education on a neuroscientific foundation.

### Limits and Concerns Regarding Educational Neuroscience

As we have seen so far, the results of educational neuroscience provide useful information about the brain processes involved in learning. They also inform us about different learning difficulties and their connection to brain functioning.

In the literature devoted to the subject, there are some issues that are addressed as important to deal with in order to have a more “objective” view on the results from educational neuroscience and their use for learning improvement.

The first one is that most of the results are obtained in laboratory studies, in which the subject's brains are monitored in order to identify the neural networks involved/activated in different learning processes. But, in these situations, the subjects are insulated from their usual learning contexts from within class/school, so a lot of elements, which are influencing learning, are missing from the laboratory situation. For example, such elements are: human relationships as between students themselves and between students and teachers; peer pressure/conformity issues; obedience to authority; competition and/or cooperation between students; the physical school environment (space, light, temperature, school space design and so on). All this aspects, as shown in many studies of social psychology, anthropology, sociology, cognitive psychology, are having a certain influence on the learning process within each student, either facilitating or inhibiting it (Ansari, de Smedt, & Grabner, 2012).

The second concern regarding the educational neuroscience research is that in order to have a more accurate understanding of the results obtained from studying the brains involved in different learning processes, we must enforce a multi/inter/trans-disciplinary perspective. We need to bring together specialists from different scientific domains, as for example, experts from education, psychology, neurosciences, sociology, anthropology, in such a way that a multi-disciplinary team analyze the results and make sense of them, from a theoretical and practical point of view. As such, we need not only to know what parts/networks of the brain are activated in certain learning situations, but also what elements (social/physical environment, emotional/cognitive issues, etc.) contribute to that activation (OECD, 2007).

The third concern is that the brain, being plastic, is influenced, in his functioning/organization, by behavior and elements of surrounding context. These elements act upon internal personal appraisals of different learning situations and can modify the personal students' input into aspects as: perseverance, retreat, effort, time invested and so on. Also, as studies from social and cognitive psychology show, different non-cognitive abilities, such as self-efficacy, motivation, mindset, self-regulation, are orienting/influencing the learning process, making it more or less efficient towards reaching the target goals. So, there is a tight and reciprocal connection between brain functioning and learning context, the two domains feeding each other. The point to get from here is that we need the results from neuroscience be infused/mixed with insight from social sciences, in order to have a more comprehensive view of brain learning in different contexts (OECD, 2002; OECD, 2007; Immordino-Yang, 2011).

Fourth, the educational neuroscience informs us regarding different learning difficulties, bringing to light different potential causes related to brain structure and functioning. There are two main points to address on this issue: stimulating learning and avoiding stigmatization and learning inhibition. Therefore, we need to know what neural networks are influencing different learning difficulties in order to enhance the learning contexts, methods, in such a way as to supplement from the outside what is missing inside the brain and/ or to make use of other brain networks to supplement the missing links. Also, we need to be aware of the possibility of sustaining the learning inequalities through students grouping by different criteria, including learning difficulties. We have to be cautious not to make the situation of students with learning difficulties even more difficult, by placing them in the wrong/ non-supportive educational contexts and/ or by stigmatizing them (Billington, 2017).

Given the above arguments, we bring forward the last issue, which is teacher training. We need a comprehensive system, in such a way that teachers can use information gathered by sciences in order to better act as learning facilitators. There is a recent trend, which could be a promising beginning: especially in the UK and USA, students are trained in both education and neuroscience, in order to increase the communication and reciprocal inputs between the two domains. Also, the work of different centers that connect/integrate classroom educational practice with neuroscience research on learning is of great importance for a better understanding of the connections between learning, brain and educational contexts (Ansari, de Smedt, & Grabner, 2012; OECD, 2002).

### **Conclusions**

As discussed above, educational neuroscience is a rapidly growing research field that is opening up new innovative conversations about how to facilitate better learning in the educational setting.

As such, it is important to consider the very short history of this new discipline. Basically, this is no longer than a decade, considering the birth of its official naming - “mind, brain and education” (Fischer et al, 2007), “neuroeducation” (Theodoridou & Triarhou, 2009), or the more newly used “educational neuroscience” (Butterworth & Tolmie, 2013). Yet, we can already identify some major elements substantiating it, such as rapidly developing graduate programmes that are training educational neuroscientists around the globe, research centers initiated within the most reputable higher education institutions, and dedicated journals that already published few hundred of specialized articles in the last decade.

When exploring the possibilities of educational neuroscience, one should be aware of its diversity and complexity. As such, the subjects researched are ranging from understanding the very general physiological aspects that influence human learning as sleep, nutrition or exercise, to comprehending brain architectures explaining fundamental processes such as language or reading, and the innovative tools allowing us an early detection of the cognitive deficits in children (Sigman et al, 2014).

Therefore, another important aspect to consider when referring to this new research field should also be the great “epistemological pluralism” of the researchers contributing to its body of knowledge (Palghat, Horvath, & Lodge, 2017). Therefore, as educational neuroscience findings could not be possible without the joint efforts of psychologists, educators, psychiatrists, neuroscientists, computer scientists, philosophers and many other researcher profiles, a knowledge “brokering” should be considered and provided by those coordinating research projects in this area (Palghat, Horvath, & Lodge, 2017).

Lastly, when considering the application of this new knowledge directly to educational practice, one should also take into account several aspects. First, education needs to ensure the safety of the students as so many ethical issues derive from this. Second, teachers and other education professionals involved must be trained as to better understand the implications of the new knowledge they intend to apply to the educational setting. Moreover, the experts coming from outside of education and are interested in developing educational neuroscience research projects, should consider attracting in their teams education specialist to provide enough inside input for their projects.

Looking forward to the future we can only conclude that educational neuroscience is a promising source of evidence for educational practice and policy and that its starting momentum presented in this article should be supported with enthusiasm and openness for collaboration on behalf of the education researchers community.

## References

1. Ansari, D., De Smedt, B. & Grabner, R.H. (2012). Neuroeducation – A Critical Overview of An Emerging Field. *Neuroethics*, 5(2), 105-117.
2. Baker, D. P., Salinas, D., & Eslinger, P. J. (2012). An envisioned bridge: Schooling as a neurocognitive developmental institution. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2(1), 6–17.
3. Beauchamp, C. & Beauchamp, M.H. (2013). Boundary as Bridge: An Analysis of the Educational Neuroscience Literature from a Boundary Perspective. *Educational Psychology Review*, 25, 47-67 47.
4. Billington, T. (2017). Educational inclusion and critical neuroscience: friends or foes? *International Journal of Inclusive Education*, Retrieved online at 21 May 2017, from <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1283717>
5. Bruer, J. T. (2016). Where is educational neuroscience? *Educational Neuroscience*, 1, 1-12.
6. Bruer, J.T. (1997). Education and the brain: A bridge too far. *Educational Researcher*, 26, 4–16.
7. Butterworth, B. & Tolmie, A. (2013). Introduction. In D. Mareschal, B. Butterworth, & A. Tolmie (Eds.), *Educational Neuroscience* (pp. 1-12). West Sussex, UK: Wiley.
8. Byrnes, J.P. (2001). Minds, brains, and learning: Understanding the psychological and educational relevance of neuroscientific research. New York: Guilford.
9. Campbell, S.R. (2011). Educational Neuroscience: Motivations, methodology, and implications. *Educational Philosophy and Theory*. *Educational Neuroscience*, 43(1), 7-16.
10. Coch, D. & Ansari, D. (2009). Thinking about mechanisms is crucial to connecting neuroscience and education. *Cortex*, 45, 546–547.

11. Cohen Kadosh R., Dowker A., Heine A., Kaufmann L., & Kucian K. (2013). Interventions for improving numerical abilities: present and future. *Trends in Neuroscience and Education*, 2, 85–93
12. Derks, J., Jolles, J., van Rijn, J., & Krabbendam, L. (2016). Individual differences in social cognition as predictors of secondary school performance. *Trends in Neuroscience and Education*, 5(4), 166–172.
13. Fischer, K.W., Goswami, U., Geake, J., & the Task Force on the Future of Educational Neuroscience (2010). The Future of Educational Neuroscience. *Mind, Brain, and Education*, 4(2), 68–80.
14. Gayle, H.G. (2016). *Teacher as Activator of Learning*. Sage Publications: Corwin.
15. Geake, J. (2008). Neuromythologies in Education. *Educational Research*, 50(2), 123–133.
16. Gerin, B. & Fien, H. (2016). Translating the neuroscience of physical activity to education, *Trends in Neuroscience and Education*, 5, 12–19.
17. Goswami, U. & Szűcs, D. (2010). Educational neuroscience, developmental mechanisms: towards a conceptual framework. *NeuroImage*, Retrieved online at 18 May 2017, from <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.08.072>.
18. Howard-Jones, P. (2008). Philosophical challenges for researchers at the interface between neuroscience and education. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3–4), 361–380.
19. Hruby, G.G. (2012). Three requirements for justifying an educational neuroscience. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 1–23.
20. James, K.H. & Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), 32–42.
21. Kieffer, M. & Trumpp, N.M. (2012). Embodiment theory and education: The foundations of cognition in perception and action. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), 15–20.
22. Liu, C.-J., & Huang, C.-F. (2016). Innovative science educational neuroscience: Strategies for engaging brain waves in science education research. In M.-H. Chiu (Ed.), *Science education research and practice in Taiwan - Challenges and opportunities*. Springer.
23. Mason, L. (2009). Bridging neuroscience and education: A two-way path is possible. *Cortex*, 45, 548–549.
24. Mayer, R.E. (1998). Does the brain have a place in educational psychology? *Educational Psychology Review*, 10(4), 389–396.
25. Nys, J., Ventura, P., Fernandes, T., Querido, L., & Leybaert, J. (2013). Does math education modify the approximate number system? A comparison of schooled and unschooled adults. *Trends in Neuroscience and Education*, 2(1), 13–22.
26. OECD (2002). *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*. Paris: OECD Publications.
27. OECD (2007). *The Ethics and Organisation of Educational Neuroscience*, in *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. Paris: OECD.
28. Palghat, K., Horvath, J.C., & Lodge, J.M. (2017). The Hard Problem of ‘Educational Neuroscience’. *Trends in Neuroscience and Education*, 6, 204–210.
29. Patten, K.E. (2011). The Somatic Appraisal Model of Affect: Paradigm for educational neuroscience and neuropedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 87–97.
30. Pincham H.L., Matejko A.A., Obersteiner A., Killikelly C., Abrahao K.P., et al. (2014). Forging a new path for educational neuroscience: an international young-researcher perspective on combining neuroscience and educational practices. *Trends in Neuroscience and Education*, 3(1), 28–31.
31. Prudy, N. & Morrison, H. (2009). Cognitive neuroscience and education: Unravelling the confusion. *Oxford Review of Education*, 35(1), 99–109.
32. Sanger, K.L. & Dorjee, D. (2016). Mindfulness training with adolescents enhances metacognition and the inhibition of irrelevant stimuli: evidence from event-related brain potentials. *Trends in Neuroscience and Education*, 5, 1–11.
33. Shearer, C.B. & Karanian, J.M. (2017). The neuroscience of intelligence: Empirical support for the theory of multiple intelligences? *Trends in Neuroscience and Education*, 6, 211–223.
34. Sigman, M., Peña, M., Goldin, A.P., & Ribeiro, S. (2014). Neuroscience and education: prime time to build the bridge. *Nature Neuroscience*, 17, 497–502.
35. Snook, I. (2012). Educational Neuroscience: A plea for radical scepticism. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 445–449.
36. Sosic-Vasic, Z. & Spitzer, M. (n.d.). Trends in Neuroscience and Education, Retrieved online at 25 May 2017, from <https://www.journals.elsevier.com/trends-in-neuroscience-and-education/>
37. Szűcs, D. & Goswami, U. (2007). Educational neuroscience: Defining a new discipline for the study of mental representations. *Mind, Brain, and Education*, 1(3), 114–127.

38. Theodoridou, Z.D. & Triarhou, L.C. (2009). Fin-de-Siecle advances in neuroeducation: Henry Herbert Donaldson and Reuben Post Halleck. *Mind, Brain, and Education*, 3(2), 119–129.
39. Thomas M.S.C. (2013). Educational neuroscience in the near and far future: Predictions from the analogy with the history of medicine. *Trends in Neuroscience and Education*, 2(1), 23-26.
40. Van den Broek, G., Takashima, A., Wiklund-Hörnqvist, C., Karlsson-Wirebring, L., Segers, E., Verhoeven, L., & Nyberg, L. (2016). Neurocognitive mechanisms of the “testing effect”: A review. *Trends in Neuroscience Education*, 5, 52-66.
41. Vander Wyk B.C. & Pelphrey K.A. (2011), Introduction to a special section of learning and individual differences: Educational neuroscience. *Learning and Individual Differences*, 21, 633-635.
42. Ymmordino-Yang, M.H. (2011). Implications of Affective and Social Neuroscience for Educational Theory. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 98-103.
43. Zhou, J. & Fischer, K.W. (2013). Culturally appropriate education: Insights from educational neuroscience. *Mind, Brain & Education*, 7(4), 225-231.

**Караджа В. М., доктор філософії (PhD), науковий співробітник Інституту освітніх наук, м. Бухарест, Румунія**

**Міулеску М. Л., аспірант, науковий співробітник Інституту освітніх наук, м. Бухарест, Румунія**

**Баліка М., доктор філософії (PhD), науковий співробітник Інституту освітніх наук, м. Бухарест, Румунія**

**Войнеа Л., науковий співробітник Інституту освітніх наук, м. Бухарест, Румунія**

## ОСВІТНЯ НЕЙРОНАУКА: ВИНИКНЕННЯ НОВОЇ НАУКОВОЇ СФЕРИ В ОСВІТНІХ НАУКАХ

Освітня нейронаука - це нова дослідницька область, спрямована на те, щоб об'єднати відкриття нейронауки з освітніми дослідженнями та практикою. Наша дослідницька праця спрямована на вивчення короткої історії цієї нової галузі, визначення її дисциплінарних кордонів та відносин з іншими областями, такими як педагогічна психологія або когнітивна нейронаука, а також визначити її потенційний внесок в освітню теорію та практику.

На основі аналізу літератури, включаючи найактуальніші міжнародні наукові праці, що визначають напрямки дослідження неврологічної освіти, нами виявлено, що більшість відповідних документів не старші за два десятиліття, що становлять період відносного зародження цієї наукової області. У нашому дослідженні ця нова дисципліна, скоріше за все, являє собою міст між вивченням мозку та психологією навчальних закладів у пошуках кращого навчання, навіть якщо існують інші дисципліни, такі як когнітивні науки, етика або соціальна психологія, які пропонують послідовний внесок у потужнішу освітню дискусію в цьому контексті. Що стосується прикладного характеру цієї нової наукової області, то автори, які обговорюють основи освітньої нейронауки, в основному вважають, що ще зарано говорити про це, але існують деякі важливі ініціативи та прогнози, які варто враховувати. Освітня нейронаука, як видається, є перспективним джерелом доказів, що живлять освітню практику та формує освітню політику на майбутнє. Тому існує потреба інтенсифікувати гострі дебати та поглиблювати зростаючий конфлікт щодо ідентифікації та визнання існуючих проблем у цій новій галузі досліджень.

**Ключові слова:** освітня нейронаука, нейропедагогіка, нейроміти, доказові дослідження.

Караджя В. М., доктор філософії (PhD), научний співробітник Інституту освітальних наук, г. Бухарест, Румунія

Міулеску М. Л., аспірант, научний співробітник Інституту освітальних наук, г. Бухарест, Румунія

Балика М., доктор філософії (PhD), научний співробітник Інституту освітальних наук, г. Бухарест, Румунія

Войнеа Л., научний співробітник Інституту освітальних наук, г. Бухарест, Румунія

### ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ НЕЙРОНАУКА: ВОЗНИКНОВЕНИЕ НОВОЙ ОБЛАСТИ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАУКАХ

Образовательная нейронаука - это новая исследовательская область, целью которой является преодоление открытий нейронауки с помощью образовательных исследований и практики. Наша статья направлена на изучение короткой истории этой новой области, определение ее дисциплинарных границ и отношений с другими областями, такими как педагогическая психология или когнитивная нейронаука, и определение ее потенциального вклада в теорию образования и практику. Был проведен обзор литературы, включающий наиболее актуальные международные научные документы, определяющие научную область исследований в области нейробиологии. Мы обнаружили, что большинство соответствующих документов не старше двух десятилетий, составляющих период относительного зарождения этой научной области. В нашем анализе эта новая дисциплина представляется скорее мостом между исследованиями мозга и педагогической психологией в поисках лучшего обучения, даже если есть некоторые другие дисциплины, такие как когнитивные науки, этика или социальная психология, которые предлагают последовательный вклад в более крупную образовательную дискуссию в этом контексте. Что касается прикладного характера этой новой научной области, авторы, обсуждающие основы образовательной неврологии, в основном считают, что еще слишком рано говорить об этом, но есть некоторые важные инициативы и прогнозы, которые необходимо учитывать. Образовательная нейронаука представляется многообещающим источником доказательств для обратной связи образовательной практики и формирования образовательной политики в будущем. Поэтому необходимо углубиться в жаркие споры и растущий конфликт в отношении выявления и признания проблем в этой новой области исследований.

**Ключевые слова:** образовательная неврология, нейропедагогика, нейромиты, научно обоснованные исследования.



**Онищук Людмила Анатоліївна**—

доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України. **Коло наукових інтересів:** гуманізація загальної середньої освіти, управління загальною середньою освітою, проблеми реформування загальноосвітнього навчального закладу, професійна педагогічна освіта.

e-mail: vldonischuk@ukr.net

УДК 37.01

## ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ОСНОВНА ДЕТЕРМІНАНТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті визначено основну інтенцію поглядів і міркувань українських і зарубіжних учених щодо гуманізації освіти як основної детермінанти розвитку особистості; переосмислено компоненти освітнього процесу в світлі його людинотворчої функції, оскільки гуманізація освітнього процесу є історично необхідною тенденцією, яка потребує відповідних способів включення людини в науково-педагогічні і психологічні механізми засвоєння соціального досвіду, що передається одним поколінням іншому, визначення співвідношення в ньому фундаментальних і спеціальних складових, чуттєво-конкретних і раціонально-логічних форм освоєння дійсності та інших констант і змінних; розкрито цінності гуманітарних знань і гуманітарної освіти, які забезпечують гуманітарну освіченість людини – ключового чинника формування й розвитку її гуманітарної культури; уточнено сутність понять «освіта», «гуманізація освіти», «свобода».

**Ключові слова:** освіта; гуманізація освіти; свобода; особистість.

**Постановка проблеми.** Парадигма глобалізму актуалізує такі проблеми ноосфери та людства, як освіта, мова, культура, екологія, національна самосвідомість, збереження здоров'я, продовження віку, гендерна рівність, боротьба з бідністю, попередження геноциду, розвиток демократичних засад державності соціальних структур та інституцій, формування позитивно орієнтованої моралі та поведінки людини, а також забезпечення нового рівня гуманізації всіх сфер її життєдіяльності.

У контексті означених проблем ноосфери й людства надзвичайно гостро відчувається потреба в нових гуманістичних ідеалах, ідейний пафос яких покликаний формувати загальнолюдські цінності через гуманне ставлення людини XXI ст. до себе, іншої людини, навколишнього світу, всесвіту та усвідомлення нею домінуючого значення перетворювальної діяльності як головного способу існування. У зв'язку з цим освіта майбутнього має стимулювати людину до пошуку оптимальних варіантів свого олюднення та критичного осмислення власного буття в природному універсумі, чинити супротив технологізації та прагматизації людського пізнання, які можуть призвести до духовного та екологічного апокаліпсису.

Гуманітарна й екологічна кризи планетарного масштабу, які породжують гуманістичні ідеї щодо забезпечення нового рівня гуманізації всіх сфер життєдіяльності людини та розвитку її як особистості через залучення в систему найрізноманітніших суспільних відносин,

актуалізують гуманістичну орієнтацію системи освіти в Україні, яка перебуває в суперечливих відносинах із суспільством і навколишнім світом. Це пояснюється тим, що заклади освіти як особливі навчальні, дослідницькі та культурні центри, об'єкти суспільної діяльності та суб'єкти гуманізації суспільного життя підпадають під дію загальносоціологічних тенденцій (вони можуть як відрізняються, так і не відрізняються гуманістичною спрямованістю), визначають характер взаємозв'язку освіти та її суспільного оточення. Нині, як ніколи раніше, рівень впливу загальносоціологічних тенденцій на освіту є очевидним. Він зумовлюється і залежить від соціально-культурного розвитку суспільства, його політичної організації, історичних традицій, національних особливостей, духовної атмосфери тощо.

З огляду на означене вище доречно відмітити, що під впливом ідей щодо забезпечення нового рівня гуманізації всіх сфер життєдіяльності людини поняття «освіта», «гуманізм» і така невід'ємна риса буття особистості, як свобода, наповнилися новим змістом і потребують логічного та змістовного уточнення для кваліфікованого аналізу сутності категоріальних ознак гуманізації освіти – основної детермінанти розвитку особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** засвідчив, що українськими вченими (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, С. Сисоєва та ін.) за роки незалежності України обґрунтовано необхідність гуманізації сучасної філософії освіти як самостійної галузі науки, що вивчає найбільш загальні засади освіти людини XXI століття.

Новий імпульс розвитку педагогічних ідей в освіті щодо забезпечення нового рівня гуманізації всіх сфер життєдіяльності людини та розвитку її як особистості знайшов своє відображення в працях І. Беха, І. Зязюна, Н. Ничкало, О. Топузова, М. Чобітька та інших.

Роль і значення гуманітарних знань, що вивчають людину як суб'єкта діяльності, продукту цієї діяльності – історію, суспільство, культуру в структурі життєдіяльності, їхній вплив на її професійні й особистісні якості розкрито в дослідженнях С. Гончаренка, Ю. Мальованого, результати яких узагальнено в Концепції гуманітаризації освіти.

Світоглядний підхід українських учених до розвитку гуманістичної педагогіки (Н. Бібік, О. Савченко, О. Сухомлинська) і психології (Г. Балл, Е. Помиткін, В. Рибалко та ін.) ґрунтується на філософії гуманізму, яка розглядає людину як суб'єкта еволюції та найвищу цінність, і знайшов своє вираження у фундаментальних і прикладних педагогічних дослідженнях.

**Формулювання цілей статті.** У форматі дослідження визначити основну інтенцію поглядів і міркувань українських і зарубіжних учених щодо гуманізації освіти як основної детермінанти розвитку особистості; переосмислити компоненти освітнього процесу в світлі його людинотворчої функції; розкрити цінності гуманітарних знань і гуманітарної освіти, які забезпечують гуманітарну освіченість людини; уточнити поняття «освіта», «гуманізація освіти», «свобода».

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «освіта», «гуманізм», «свобода» як «своєрідний каталізатор, джерело постановки та усвідомлення проблеми» [7] відображають об'єктивну реальність в її розмаїтті та змістовому багатстві, діалектично розвиваються й утворюють систему понять, яку пояснює теорія – одна з форм організації знання, її інструмент.

Зокрема, поняття «освіта» розглядається українськими вченими в гуманістичних традиціях педагогічної науки як одна «... з найширших педагогічних категорій, яка має цілісну, поліфункціональну та полісміслову структуру» і «виконує три важливі функції: людинотворчу – забезпечення певного рівня знань, грамотності, стану емоційно-вольової сфери, поведінкових орієнтацій, готовності до виконання різних соціальних ролей, видів діяльності, тощо; технологічну – забезпечення «бази життя»; формування навичок і вмінь трудової, громадської, господарської, професійної діяльності; розвиток комунікативності в різних видах діяльності тощо; гуманістичну – виховання людей в душі миру, високої моральності, культури, розуміння пріоритетів загальнолюдських цінностей (життя, праці, самої людини, природи) тощо» [1, с. 615].

Відповідно до свого функціонального призначення сучасна освіта транслює соціальний досвід, ініціює суб'єктивне учіння на його активне засвоєння й використання, забезпечує наступність розвитку людини й суспільства в соціально-історичному вимірі: «минуле – теперішнє – майбутнє»,

гарантує неперервність і збереження культурно-історичного процесу. Серед таких соціальних інститутів, як сім'я, церква, заклади охорони здоров'я, соціального захисту і культури (за винятком шоу-бізнесу), сучасна освіта залишається пріоритетним чинником змістовного наповнення сьогодення, формою відтворення соціальності та людяності.

Формалізоване у філософській, психолого-педагогічній і науково-методичній літературі поняття «гуманізм» є вихідною категорією для характеристики поняття «гуманізація освіти», яке в педагогічному словнику розглядається як «центральна складова нового педагогічного мислення, що передбачає перегляд, переорієнтування всіх компонентів педагогічного процесу в світлі їх людинотворчої функції» [2, с. 76].

Аналіз, узагальнення та систематизація доробку українських і зарубіжних учених дали можливість визначити основну інтенцію їх поглядів і міркувань щодо гуманізації освіти як основної детермінанти розвитку особистості, критично переосмислити їх у форматі досліджуваної проблеми і сформулювати положення, які розкривають її основний зміст.

Кризові явища, що простежуються в усіх сферах життєдіяльності людини, зумовлюють необхідність критичного осмислення освітянами практичних кроків цивілізації щодо збереження її здоров'я та охорони навколишнього середовища на рівні сучасної філософії освіти як самостійної галузі науки. Представники гуманістичної психології вважають, що розвиток рефлексивних механізмів мислення може не лише закріпити правильність міркувань людства щодо вибраного напрямку розвитку науки, техніки та інших продуктів його інтелектуальної діяльності, але й започаткувати якісно новий напрям у духовному й особистісному розвитку особистості, збагаченої рефлексивним та інтелектуальним ресурсом самопізнання.

В умовах сьогодення гуманізацію освіти варто розглядати як багатовекторний соціально-психологічний процес утвердження гуманістичних цінностей, стимулів, мотивів поведінки, що спрямовується на олюднення цілісної картини світу, розвиток гуманістичного мислення і світогляду через варіативність і диференційованість навчання, навчальних програм і підручників, що забезпечить особистісний зміст освіти суб'єкта учіння, а відтак і розвиток його особистості. Основними чинниками гуманізації освіти є такі: утвердження цінностей гуманізації освітньої діяльності, які визначають принципові засади відносин у системі «дорослий – дитина»; прийняття і визнання суб'єктності учасників освітньої діяльності; надання суб'єктної свободи у процесі вибору освітньої траєкторії; пріоритетність особистісно орієнтованої взаємодії в освітній діяльності; олюднення освітнього середовища; визнання різноманіття культурних форм життєдіяльності особи; формування толерантності у суб'єктів освітньої діяльності.

Сутність переосмислення такої невід'ємної риси буття особистості, як свобода, полягає в тому, що вона розглядається не як спосіб оволодіння зовнішніми обставинами і контроль за їх станом, а як інструмент налагодження партнерських відносин з іншими людьми, соціальним оточенням, феноменами індивідуальної та суспільної свідомості, природою, цінностями і нормами культури. Свобода особистості – це процес самовизначення індивіда через вивільнення внутрішньої природи, самоактуалізацію й усвідомлення домінантного значення перетворювальної діяльності як головного способу існування.

У суспільстві XXI ст. результат діяльності вільної людини, «... яка не пристосовується до чужої думки і чужих очікувань, а на основі власних роздумів формує свою позицію з певного питання» [3, с. 20], – це не тільки і не стільки створення продукту (результату діяльності), скільки її суб'єктність та інтерактивність, що виражаються в процесі встановлення партнерських зв'язків і суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Лише суб'єкт, якого в психолого-педагогічній літературі розглядають як індивіда, творця змін, розвитку, пізнання, діяльності, джерело активності, відрізняється суб'єктною позицією. Зокрема, суб'єктна позиція вчителя (викладача) – це позиція активного професійного самовиховання. Її становлення сприяє

переконав у самоцінності педагогічної професії та педагогічної діяльності [6]. Суб'єктна позиція учня (студента) характеризується пріоритетністю їхніх інтересів, мотивацією і має особистісне значення, оскільки кожен із них має право на творчість, усвідомлений вибір освітньої траєкторії, колективне обговорення проблем і власні помилки.

Яким чином все це співвідноситься з цілями гуманізації освіти? У широкому розумінні освіта особистості, яка в «... педагогічному процесі розглядається як синергетична, соціальна система, що саморозвивається» [4, с. 15], зумовлюється і залежить від осмислення нею власної ідентичності, внутрішнього Я, «... прояву практичної дії вільної особистості в умовах освітнього процесу», «основними ознаками якого (курсив – авт.) є: орієнтація на діяльність творчого характеру; відповідальність за свої дії і вчинки; уміння усвідомлено й обґрунтовано здійснювати вибір оптимального варіанту поведінки з декількох можливих» [3, с. 20].

Загальновідомо, що історично необхідною тенденцією, яка потребує відповідних способів включення людини в науково-педагогічні та психологічні механізми засвоєння соціального досвіду, що передається одним поколінням іншому, визначення співвідношення в ньому фундаментальних і спеціальних складових, чуттєво-конкретних і раціонально-логічних форм освоєння дійсності та інших констант і змінних, є *гуманізація освітнього процесу*. Це надзвичайно складний процес, який має різні напрями, різноманітні форми і способи його реалізації безпосередньо в освіті та в суміжних з нею сферах ідейно-психологічного і морально-виховного впливу на людину: демократизація відносин; педагогіка співробітництва; зміна форм і стилю викладання й учіння; формування гуманістичних орієнтацій; утвердження цінностей гуманістичної культури; залучення до загальнолюдських цінностей; індивідуалізація освіти; створення умов для розвитку духовності особистості в позанавчальній сфері; участь у діяльності громадських організацій гуманістичного спрямування; досягнення відкритості індивідуально-особистісного розвитку і цілісності особистості, «... сутність якої (курсив – авт.) розкривається в процесі опанування й виконання об'єктивних соціальних ролей» [4, с. 15].

Відповідно до основних напрямів реформування системи освіти, *гуманізація освітнього процесу* передбачає перенесення ціннісних орієнтацій з держави на суб'єкти освітньої діяльності як партнерів через гуманізацію педагогічної праці викладача (вчителя) та гуманізацію навчальної праці (студента) учня, що є важливим компонентом навчально-виховного процесу. Рівень гуманізації праці, її суб'єктів визначається такими параметрами, як реалізація тенденції щодо економічної та технічної оптимальності, задоволення суб'єкта результатами праці, гармонійний розвиток особистості.

Загальновідомо, що гуманізація проявляється через гуманітаризацію знань (остання визначається статусом гуманітарних наук в освітніх програмах, що вміщують знання про людину та суспільство, які забезпечують гуманітарну освіченість людини як ключового чинника формування й розвитку гуманітарної культури). Цінності гуманітарного знання та культури відрізняються вищою духовністю, оскільки вони утверджують самоцінність людського життя, кристалізують духовні досягнення людського роду, прагнення й ідеали людей, вірці життєдіяльності, дійсне, реальне та бажане.

Проте в умовах ринку ставлення різних верств населення до гуманітарних знань і гуманітарної освіти є неоднозначним. Для інвесторів вони є нецікавими, оскільки елементарний економічний розрахунок вказує на економічну неефективність переважної більшості галузей гуманітарних знань. Наразі досить активно інвестуються ті напрями й галузі гуманітарного знання й освіти, які мають прикладне значення. Це напрями, які безпосередньо пов'язані з вирішенням поточних завдань (менеджмент, іноземні мови, юриспруденція, економічна теорія, прикладна соціологія, практична психологія тощо); напрями, що ефективно використовуються в технологіях маніпулювання свідомістю людей (психологія, мистецтвознавство, рекламна справа, зв'язок із громадськістю тощо); напрями, які приносять швидкий прибуток на вкладений капітал (арт-бізнес, шоу-бізнес, дизайн тощо).

Дослідники означеної проблеми, вивчаючи потенційні можливості гуманітарних знань, обґрунтовуючи їхнє значення та переваги (*гармонізують взаємовідносини інтелектуальної й емоційної складових; поліпшують професійну та міжособистісну комунікацію; сприяють морально-психологічному захисту людини, створюючи сприятливу атмосферу для дії механізмів психологічного розвантаження і компенсації; збагачують свідомість універсальним культурно-історичним досвідом людства тощо*), водночас констатують його кризовий стан. На думку директора Національного центру гуманітарних наук (США) Дж. Г. Харфема, гуманітарна криза, що набуває планетарних ознак, характеризується зменшенням кількості гуманітарних навчальних закладів і основних предметів гуманітарної спеціалізації у вузах і коледжах, скороченням спецкурсів, зниженням заробітної плати учених-гуманітаріїв [8, с. 22].

Як свідчать результати освітньої практики, гуманітаризація освіти певною мірою зумовлюється і залежить від гуманітарної культури вчителя, функціональним призначенням якої є продукування поведінкових патернів, естетичних і гуманістичних взірців, еталонів і норм етики, і проявляється через гуманітарну діяльність, завдяки якій він самореалізується, самостверджується, проявляє духовну свободу та творчість, змінює соціально-культурне середовище.

У контексті означеного варто відмітити, що, не дивлячись на несприятливі політичні, соціальні, фінансові та кадрові умови, сучасна освіта, підґрунтям якої є творчий потенціал наукової думки і культури, інституційно залишається центром гуманізації суспільних відносин і намагається слідувати гуманістичному ідеалу навчання й виховання.

Завдяки самовідданій праці педагогічних працівників освітній процес виконує свою людинотворчу функцію. Однак 92,3 % освітян вважає: для того, щоб гуманізація «пронизала» моральну і культурну складові освітнього процесу, необхідно олюднити сферу відносин. Така точка зору освітян є слушною, оскільки до недавнього часу моральна регуляція внутрішнього життя закладу освіти домінувала над формально-адміністративною. В умовах ускладнення його діяльності ефективність моральної регуляції стала помітно знижуватися, уступаючи місце формально-правовому регламенту. У сфері відносин суб'єктів освітньої діяльності закріпилася тенденція, за якої людяні відносини витісняються ринковими, формалізуються, нівелюють загальнолюдські цінності та негативно позначаються на їхньому світогляді.

За цієї обставини дослідження світоглядних орієнтирів сучасної людини та «... ціннісного підходу до освіти в контексті сучасного стану педагогічної науки і практики вимагає наукового обґрунтування двох систем цінностей: 1) тих, на які має орієнтуватися освіта сьогодні і в перспективі; 2) тих, які мають формуватися в освітньому процесі» [5, с. 4].

Вважаємо, що освіта наразі та в перспективі повинна орієнтуватися на загальносоціальні, політичні, юридичні, моральні, пізнавальні, естетичні цінності, а в освітньому процесі необхідно формувати *екзистенційні цінності, які безпосередньо пов'язані з життям особистості*, та моральні цінності – ядра гуманістичного світогляду особистості, яка відрізняється такими якостями, як справедливість, відданість, чесність, вірність, доброзичливість, спроможність до конструктивної взаємодії, щирість, надійність, обов'язковість, високоморальна свідомість, відповідальність, терпимість, вдячність, благодійність, порядність тощо.

**Висновки й перспективи подальших досліджень.** Синтез змістовних тлумачень понять «освіта», «гуманізм», «гуманізація освіти», «особистість», «свобода» в контексті досліджуваної проблеми відображає наукове осмислення дійсності, розширює теоретичне знання про досліджуваний об'єкт.

У процесі формулювання цілей гуманізації освіти як основної домінанти розвитку особистості необхідно виходити з пріоритетів розвитку вільної та відповідальної особистості, яка відрізняється проявом і розгортанням у ній загальнолюдської сутності, високоморальною свідомістю і спроможна до конструктивної взаємодії в мінливому соціумі.

У зв'язку з тим, що діалектика сучасних відносин «людина – суспільство» сформувала запит на гуманітарно підготовлену особистість – комунікативну, психологічно адекватну, і рішенням

ЮНЕСКО XXI століття було оголошено віком гуманітарних наук, невід'ємною складовою професійно-педагогічної компетентності сучасного вчителя має стати гуманітарна культура.

Процес пізнання людини нового тисячоліття актуалізує такі проблеми, як визнання її найвищою цінністю в процесі побудови цілісної картини світу; формування її образу та його співвідношення з реальною дійсністю; освоєння нею власної природи через збереження й удосконалення інтелекту та розвиток рефлексивних здібностей.

### Використані джерела

1. Гончаренко С. У. Освіта / С. У. Гончаренко // Енциклопедія освіти. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 614–616.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Зязюн І. А. Структурні компоненти свободи особистості в умовах динаміки її освіченості та вихованості / І. А. Зязюн // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології : зб. наук. праць / за заг. ред. Н. Г. Ничкало. – Харків : НТУ «ХП», 2007. – 644 с.
4. Кремень В. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез / В. Кремень // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 3. – С. 11–12.
5. Савченко О. З початкової школи виростає вся освіта / О. Савченко // Освіта України. – 2005. – № 85. – С. 4.
6. Слостенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 177 с.
7. Сущенко Л. П. Професійна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : монографія / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя : Запорізький держ. ун-т, 2003. – 442 с.
8. Harpham G. G. Beneath and beyond the «Crisis in humanities» // New literary history. – 2005. – V. 36. – № 1.

### References

1. Honcharenko S. U. Osvita / S. U. Honcharenko // Entsyclopedia osvity. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – S. 614–616.
2. Honcharenko S. U. Ukrainyskyi pedahohichnyi slovnyk / S. U. Honcharenko. – K. : Lybid, 1997. – 376 s.
3. Ziaziun I. A. Strukturni komponenty svobody osobystosti v umovakh dynamiky yii osvichenosti ta vykhovanosti / I. A. Ziaziun // Teoretychni ta metodychni zasady rozvytku pedahohichnoi osvity: pedahohichna maistemist, tvorchist, tekhnolohii : zb. nauk. prats / za zah. red. N. H. Nychkalo. – Kharkiv : NTU «KhPI», 2007. – 644 s.
4. Kremen V. Pedahohichna synerhetyka: poniatiino-katehorialnyi syntezy / V. Kremen // Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy. – 2013. – N 3. – S. 11–12.
5. Savchenko O. Z pochatkovoї shkoly vyrostaie vsia osvita / O. Savchenko // Osvita Ukrainy. – 2005. – N 85. – S. 4.
6. Slastenin V. A. Pedagogika : ucheb. posobie dlja stud. ped. ucheb. zavedenij / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, A. I. Mishhenko, E. N. Shijanov. – M. : Shkola-Press, 2000. – 177 s.
7. Sushchenko L. P. Profesiina pidhotovka fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia ta sportu (teoretyko-metodolohichnyi aspekt) : monohrafiia / L. P. Sushchenko. – Zaporizhzhia : Zaporizkyi derzh. un-t, 2003. – 442 s.
8. Harpham G. G. Beneath and beyond the «Crisis in humanities» // New literary history. – 2005. – V. 36. – № 1.

Онищук Л. А., доктор педагогических наук, главный научный сотрудник отдела инноваций и стратегического развития Института педагогики НАПН Украины

## ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВНАЯ ДЕТЕРМИНАНТА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье определена основная интенция взглядов и мнений украинских и зарубежных ученых относительно гуманизации образования как основной детерминанты развития личности; переосмыслено компоненты образовательного процесса в свете его человекотворческой функции, поскольку гуманизация образовательного процесса является исторически необходимой тенденцией, которая требует соответствующих способов включения человека в научно-педагогические и психологические механизмы усвоения социального опыта, передаваемого одним поколением другому, определение соотношения в нем фундаментальных и специальных составляющих, чувственно-конкретных и рационально-логических форм освоения действительности и других констант и переменных; раскрыто ценности гуманитарных знаний и образования, которые обеспечивают гуманитарную образованность человека – ключевого фактора формирования и развития его гуманитарной культуры; уточнена сущность понятий «образование», «гуманизация образования», «свобода».

**Ключевые слова:** образование; гуманизация образования; свобода; личность.

**Onischuk L, Doctor of Pedagogical Sciences, Chief Scientist at the Department of Innovation and Development Strategies of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine**

## HUMANIZATION OF EDUCATION AS A BASIS OF DETERMINANTS OF PERSONALITY DEVELOPMENT

The article defines the main intention of views and considerations of Ukrainian and foreign scholars on the humanization of education as the main determinants of personality development; reinterpreted components of the educational process in the light of its human's creation functions as the humanization of the educational process is historically necessary trend that requires appropriate means including rights in scientific, pedagogical and psychological mechanisms of assimilation of social experience that is transmitted by one generation to another, the definition of value in it basic and special components. Sensory-specific and rational-logical forms of development of reality and other constants and variables; The values of humanitarian knowledge and humanitarian education are provided, which provide the humanitarian education of a person – a key factor in the formation and development of his humanitarian culture; The essence of concepts “education”, “humanization of education”, “freedom” is specified.

**Keywords:** education; humanization of education; freedom; personality.



**Polonska Tamara Kostiantynivna** –

*Candidate of Education (Ph.D.), Senior Researcher, Senior Researcher of the Department of Teaching Foreign Languages at the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.*

**Sphere of scientific interests:** *innovative methods of teaching foreign languages for senior school pupils, cultural aspects in teaching foreign languages, developing English language elective courses for profile school, constructing textbooks of foreign languages elective courses, use of information and communication technologies in the process of teaching foreign language to schoolchildren, etc.*

*e-mail: Polonska@gmail.com*

УДК 373.3.016:81'243

## **GAMES AS A TECHNIQUE FOR COMPETENCE-ORIENTED FOREIGN LANGUAGES TEACHING TO PRIMARY SCHOOL PUPILS**

The article covers the problem of using game technologies as a technique for competence-oriented teaching foreign languages in primary school. The introduction of game technologies in educational process is one of the ways for improvement of junior pupils' studies in modern school and effective realization of competence approach. Formation of competences, marked in the State standard of primary education, envisages application of new technologies and forms for realization of educational work, including game technologies. The communicative nature of the game provides opportunities for developing communication skills to junior schoolchildren, stimulating and motivating them for learning a foreign language.

There are different approaches to determination of the game status in scientific and methodological literature and its usefulness in educational process in general and in teaching foreign languages in particular. Various types of games, including educational, didactic, role-playing, are described; their structural components and functions are characterized. Special attention is paid to educational and didactic games in foreign language teaching (language and speech games; games preparing for communicative activity and providing its activity). The author of this article suggests to practice role-playing games for teaching foreign languages for junior pupils, in addition to didactic games.

**Keywords:** game technologies, competence-oriented teaching, foreign language, primary school.

The problem statement. The actual task of modern school is the implementation of a competent approach in education, which involves the focus of the educational process on the formation and development of the individual's key competences. One of the important factors in the successful implementation of competent approach to teaching a foreign language is the use of gaming technologies in the educational process. Game technologies are an integral part of educational technologies, one of the unique interactive forms of teaching that allows activating a pupil's psychological processes and functions. Another positive aspect of the game is that it promotes the use of knowledge in a new situation, introduces diversity and interest in the teaching process. The concept of "game pedagogical technologies" includes a group of methods and techniques for organizing the educational process in the form of various pedagogical games. Game technologies

allow constructing foreign language instruction in a primary school in such a way that a pupil understands and accepts the learning objectives being set by a teacher, and at the same time he/she will be an active participant in their implementation.

The superiority of the game over other teaching aids is in the fact that it is able to provide not only an individual, but also a pair, group and collective form of work in the lesson, which allows each pupil to make the most effective use of school time. The game focusing on group activity fully meets the needs of modern methods. It also easily transforms into various forms of individual activity, enabling each pupil to try oneself in a particular role and show individual abilities. The communicative nature of the game also provides opportunities for developing communication skills. The need to comment on one's own and others' actions, to interact within the group, to object, to agree, to express one's opinion serves as a basis for developing speech skills and communication strategies, which is necessary for the initiation and maintenance of intercultural dialogue. An important role is played by pupils' psychological and intellectual willingness to participate in the game. The environment where the action takes place should contribute to the creation of joyful mood and be able to communicate in the atmosphere of friendliness, mutual understanding and cooperation.

**Literature review and theory development.** The problem of using game technology in the educational process in pedagogical theory and practice is not new. The development of the game's theory, its methodological foundations, the elucidation of its social nature, the significance for the pupil's development was handled by a number of foreign and home psychologists (D.B. Elkonin, P.Ya. Galperin, H.S. Kostiuk, V.S. Mukhina, L.S. Vygotsky, I.O. Zymnia, etc.), and educator-methodologists (I.L. Bim, A.M. Bohush, N.D. Galskova, A.O. Derkach et al.). D.B. Elkonin, based on the analysis of scientific literature on the game, considers its significance for the development of the child's motivational and needful sphere, cognition, development of mental actions and voluntary behaviour [6, c. 270–284].

In modern learning theory there are different approaches to determining the status of games. Some scientists include the game in teaching methods (O.O. Verbytsky, O.I. Kovalenko), others – in teaching methods (P.I. Abalkina, A.V. Zorina), in forms of study (M.L. Vaisburd, K.A. Rodkin), to the means of study (A.O. Derkach, O.Ya. Savchenko), to types of studies (L.V. Artemov, L.I. Bozhovytych), to teaching aids (V.A. Krutiy, Yu.I. Fedusenko), etc.

The problems of stimulating and motivating pupils to learn a foreign language, using gaming methods of teaching, are presented in the scientific researches of such scientists as I.L. Bim, Yu.I. Fedusenko, Yu.I. Passov, Ye.S. Polat, V.H. Redko, M.M. Sidun, S.T. Zanko, and others. In the practice of teaching foreign languages, numerous teaching aids, methodological developments, materials for conducting various games are used. However, despite the fact that the technology of game learning has been sufficiently studied, in the school practice it's not used actively enough, especially in the process of teaching foreign languages in primary school.

**The purpose of the article** is the conceptual analysis of a game in the educational process in general, the game activity of junior schoolchildren, and the scientific substantiation for the effectiveness of using games as a means of competence-oriented teaching foreign languages in primary school, in particular.

**Presentation of the main material.** In the Ukrainian Pedagogical Dictionary S.U. Honcharenko defines the educational game as "a basic technique for reproducing real situations of interaction between a teacher and a pupil in the learning process, as a simulation of real activity in artificially reproduced pedagogical situations" [1, c. 251].

By M.F. Stronin's definition, "a game is a type of activity in conditions of situations aimed at recreating and assimilating social experience, in which self-management of behaviour develops and improves" [4, c. 4].

There are many other definitions of an educational game, but most acceptable for us is the meaning given by A.O. Derkach, "an educational game is a game used in the educational process as a task, containing the educational problem (problematic situation), a solution of which will ensure the achievement of a certain learning objective" [2, c. 127].

A didactic game is a kind of games with rules specially created by teachers. They are aimed at solving specific problems in education and upbringing of children. The main feature of a didactic game is determined by its name: it's an educational game.

The Ukrainian leading specialist in the sphere of teaching junior pupils O.Ya. Savchenko defines six structural components of a didactic game: didactic task, game intention, game start, game action, game rules, summing up [3, c. 217–219].

The educational game performs several **functions**:

- *learning function* (contributes to the acquisition of knowledge, as well as the formation of foreign language skills and skills in one or more learning topics);
- *motivational and incentive function* (motivates and stimulates educational activities: it has a positive impact on the pupil's personality, widens his/her outlook, develops thinking, creative activity, etc.);
- *orienting function* (teaches to navigate in a specific situation and select the necessary verbal and non-verbal means of communication);
- *compensatory function* (compensates for the absence or lack of practice, brings the learning activity closer to the conditions for knowing a foreign language in real life).

Teaching games help to remove fatigue, overcome language and psychological barriers. Its use increases the interest in the subject, allows focusing on the main thing, namely mastering speech skills in the process of the natural situation of communication during the game. By O.Ya. Savchenko, "it is not worth evaluating the didactic game from the standpoint of the child's learning. Its value, above all, is that it acts as an emotional discharge, prevents children's fatigue and reduces hypodynamia" [3, c. 216].

The study of modern pedagogical literature on the game allows us to formulate the following requirements that the educator and teacher must keep when organizing educational games in class and during extra-curricular time:

- free and voluntary inclusion of pupils in the game: not the imposition of the game, but the involvement of children in it;
- pupils should understand well the meaning and content of the game, its rules, the idea of each play role;
- meaning of the game actions should match with the meaning and content of the behaviour in real situations so that the main meaning of the game actions is transferred to real life activity;
- game should be guided by the norms of morality adopted in society, based on humanism, universal values;
- game should not degrade the dignity of its participants, including the losers;
- game should positively influence the development of emotional and volitional, intellectual, rational and physical spheres of its participants;
- game should positively influence the development of emotional and volitional, intellectual, rational and physical spheres of its participants;
- game should be organized and directed, if necessary restrained, but not suppressed, to provide each participant the opportunity to manifest his/her initiative.

The researches of scientists-psychologists (D.B. Elkonin, L.V. Artemova, etc.) and scientists-pedagogues (I.O. Shkolna, O.Ya. Savchenko, etc.) showed that the game doesn't provide a stable positive attitude of junior pupils to study, if it's used periodically. Didactic games can be included to the system of lessons. Investigations, conducted by O.Ya. Savchenko, gave an opportunity to identify the best ways to use game activities in the system of lessons, in particular:

- 1) the whole lesson is constructed as a plot-role game (for example, acquaintance of the first class students with a new sound and letter);
- 2) during the lesson as its structural element;
- 3) during the lesson the game situations are created several times (with the help of a fairy-tale character, toys, elements of the competition, etc.).

The recognition of the usefulness for game forms of work in teaching foreign languages has been proved by many researchers (D.B. Elkonin, Ye.I. Nehnevyska, O.I. Matetska, H.O. Kytaihorodska, I.O. Zymnia, etc.). It is known that game is still one of the leading activities for junior schoolchildren, which is perfectly combined with learning a foreign language. It allows, on the one hand, to satisfy the natural craving of children for the game as a method of knowledge of the world, and on the other hand, it makes it possible to simulate the conditions of real communication, allowing the child to simultaneously enjoy and learn, relax and work; to show oneself individually and in a team.

In the methodology of teaching foreign languages, the first typology of educational games has been developed by M.I. Stronin. He describes the place of play in the educational process, the possibilities of playing in learning various aspects of the language and various types of speech activity. In the manual "Teaching games in English lessons" he described the place of game in the educational process, the possibility of playing with teaching various aspects of the language and various types of speech activity [3].

The role of the game in the foreign language lessons is enormous, as it makes the learning process attractive and interesting for every child. When using game technology in the classroom, the following conditions are necessary:

- 1) matching game the educational purposes of the lesson;
- 2) accessibility for pupils of this age;
- 3) moderation in the use of games in the classroom.

Gaming at a foreign language lesson not only organizes the process of communication, but also maximally brings it closer to natural communication. Games must correspond to the level of pupils' preparation and be necessary for learning a certain grammatical or lexical material. The game promotes to the development of better pronunciation, lexical and grammatical material is activated, listening and speaking skills are developed as well. With the help of games it's possible to remove psychological fatigue; it can be used for mobilizing pupils' intellectual efforts, developing their organizational skills, instilling self-discipline skills, creating the atmosphere of joy in the classroom.

The goals of schoolchildren's game education are:

- development of thinking by means of a foreign language;
- increasing the motivation for learning the subject;
- ensuring the personal growth of each participant in the game;
- promotion of skills improvement to interact with each other actively and
- kindly.

Using a variety of teaching methods contributes to the consolidation of linguistic phenomena in memory, the creation of more persistent visual and auditory images, the maintenance of pupils' interest and activity. The use of games and game situations at the initial stage of teaching makes it possible not only to instill interest in the language for pupils, but also implements an individual approach to teaching more purposefully, and creates a positive attitude toward its study, stimulates the independent speech-activity of junior pupils.

At the present time there is a sufficiently large number of classifications in the methodical literature that systematize the types of educational games in accordance with a particular classification criterion. Game typologies are built according to the goals and tasks of educational game, the form of its conducting, the way of organization, the degree of complexity and the number of participants. According to the purposes and tasks of teaching, the educational games in foreign language can be divided into language and speech games.

**Language games**, helping to assimilate various aspects of the language, are divided into phonetic, lexical, grammatical, syntactic, and stylistic respectively. Language games promote the activation of pupils in the classroom, develop their speech initiative.

**Speech games** are aimed at the formation of pupils' skills in certain types of speech activity. Each type of speech activity corresponds to a certain type of educational game aimed at teaching listening, teaching monolog and dialogic speech, teaching reading and writing.

Language and speech games target a variety of language and speech skills, including: teaching and practicing new grammar skills; increasing receptive and expressive vocabulary; teaching to ask and answer questions appropriately; improving categorization for new vocabulary; encouraging group participation in language and speech activities; sequencing and describing series of events.

Analysis of the educational and methodological literature (A.O. Derkach, I.O. Zymnia, V.M. Filatov, S.F. Shcherbak, etc.) on the issues of gaming teaching English showed that games are grouped according to the purpose of use (vocabulary, grammar, translation, regional studies), by functional significance (speech skills), by subject lines (instrumental games, role games, business games and so on). Sometimes there is a noticeable discrepancy between the content of the game and its author's classification in textbooks, which leads to the conclusion that the game tasks are more clearly defined by the internal organizational mechanism.

The Ukrainian researcher Yu.I. Fedusenko, on the basis of the analysis of the skill of didactic games and his own experience, came to the conclusion that the existing concept of "didactic game" can be expanded by: 1) didactic games preparing for communicative activity (games aimed at forming language competence); 2) didactic games providing communicative activities (contribute to forming language, socio-cultural and general education competences for primary school pupils).

He proposed and substantiated the pedagogical technology of the didactic game in teaching foreign languages to junior pupils, which involves a consistent and motivated interaction for subjects of the educational process in three stages of the game: preparatory, active, final.

At the **preparatory stage** before the beginning of the game, the teacher must define the subject, purpose (teaching communication), the tasks and rules of the didactic game, and develop criteria for evaluating the result of the participants in the game. The **active stage** takes place in two directions. The first direction is related to the organization of the game, which is carried out by the teacher. During the implementation of this stage, the teacher informs the goal, objectives and rules of the game, motivates the learning and gaming activity of pupils, supports their interest, prevents possible conflicts. The second direction reflects the learning process, which creates real situations for foreign communication, speech activity of students is motivated, a goal of the didactic game is achieved. The **final stage** begins immediately after the game ends and includes the joint activity of the teacher and students: summing up the game, analysing the results, defining the winners, sharing thoughts on participating in the game, making mistakes aware, etc. [5, c. 190–193].

Educational cognitive games can already contain elements of role-playing games, which are more difficult for students. We should agree with A.O. Derkach that the most actual application of role-playing games is in the foreign language lessons, which is explained by the peculiarities of this subject, the main goal of which is teaching language as a means of communication. In his opinion, the game helps to ensure mutual communication of all participants and motivates their speech activity. Role play is very important in the development of the mechanism of child's perception, which is the leading activity of the child, especially in the younger school age [2].

A role-playing game is a verbal, playful and educational activity at the same time. From the point of view of students, a role-playing game is a game activity in the process of which they perform in different roles. The educational nature of the game is often not realized by them. From the position of the teacher, role play can be seen as a form of teaching dialogical communication. For the teacher, the goal of the game is the formation and development of students' verbal skills and abilities. Role-play is manageable, its educational character is clearly recognized by the teacher.

In our opinion, it is incorrect to assume that a role-playing game can only be used in high school. Role-playing game has a number of advantages over other activities in foreign language lessons, in particular: it creates a model of communication; speech and non-verbal behaviour is intertwined in the game; comfortable conditions for pupils are created; motivation

for communication appears; the game teaches partnership and cooperation; taking the role, the pupil becomes more relaxed, feels more free and speaks better; communication takes place in a creative, friendly atmosphere.

Without denying the importance of gaming, we must draw attention to the fact that excessive involvement in game forms of work in foreign language lessons in primary school develops a slightly lightweight attitude towards the subject for pupils. The goals and motivations of gaming and speech activity may coincide with the teaching oral speech, however, when teaching reading and writing communicative tasks are not always amenable to transformation into game forms. In addition, before foreign languages, as well as in front of any academic subject, the task is to form the general educational skills, which are presented in the State standard and the curriculum. All this speaks in favour of a balanced approach to the combination of the three activities in the lessons of a foreign language: game, educational and communicative.

**Conclusion.** Consequently, the role of a game in teaching a foreign language to junior pupils can't be overestimated. Gaming at a foreign language lesson not only organizes the process of communication, facilitates a better studying a foreign language, but also maximally brings it closer to natural communication. The analysis of existing game technologies classifications has demonstrated both positive and negative aspects of their use. In our opinion, it's better to use the role-playing game alongside the didactic game in the process of teaching a foreign language. The author of the article is working on the development of a new game classification in accordance with the competence-oriented teaching a foreign languages in primary school, the results of which will be highlighted in one of the scientific publications.

### References

1. Honcharenko S. U. *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* / S. U. Honcharenko. – K. : Lybid, 1997. – 376 s.
2. Derkach A. A. *Pedagogicheskaja jevrystika. Iskustvo ovladenija inostrannym jazykom* / A. A. Derkach, S. F. Shherbak – M : Pedagogika, 1991. – 224 s.
3. Savchenko O. Ya. *Dydaktyka pochatkovoї shkoly : pidruch. dlia stud. ped. f-tiv* / O. Ya. Savchenko. – K. : Abrys, 1997. – 416 s.
4. Stronin M. F. *Obuchajushhie igry na uroke anglijskogo jazyka : posobie dlja uchitelej* / M. F. Stronin. – M. : Prosveshhenie, 2001. – 370 s.
5. Fedusenko Yu. I. *Osoblyvosti orhanizatsii i hrovoi diialnosti na urokakh inozemnykh mov u pochatkovii shkoli* / Yu. I. Fedusenko // *Pedahohichni nauky : zb. nauk. prats.* – Vyp. 32. – Kherson : KhDPU, 2002. – S. 190–193.
6. Jel'konin D. B. *Psihologija igry* / D. B. Jel'konin. – M. : VLADOS, 1999. – 360.

### Використані джерела

1. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник* / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Деркач А. А. *Педагогическая эвристика. Искусство овладения иностранным языком* / А. А. Деркач, С. Ф. Щербак – М : Педагогика, 1991, – 224 с.
3. Савченко О. Я. *Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. ф-тів* / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
4. Стронин М. Ф. *Обучающие игры на уроке английского языка : пособие для учителей* / М. Ф. Стронин. – М. : Просвещение, 2001. – 370 с.
5. Федусенко Ю. І. *Особливості організації ігрової діяльності на уроках іноземних мов у початковій школі* / Ю. І. Федусенко // *Педагогічні науки : зб. наук. праць.* – Вип. 32. – Херсон : ХДПУ, 2002. – С. 190–193.
6. Эльконин Д. Б. *Психология игры* / Д. Б. Эльконин. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 360.

Полонська Т. К., кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України

## ІГРИ ЯК ЗАСІБ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Статтю присвячено проблемі використання ігрових технологій як засобу компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів України. Упровадження ігрових технологій у навчальний процес є одним із способів удосконалення навчання іноземної мови молодших школярів та ефективної реалізації компетентісного підходу в їхньому навчанні. Формування компетентностей, зазначених у Державному стандарті початкової освіти, передбачає застосування нових педагогічних технологій і форм, у тому числі й ігрових, для здійснення навчально-виховної роботи у ЗНЗ. Комунікативний характер гри створює широкі можливості для розвитку комунікативних навичок у молодших школярів, стимулюючи та мотивуючи їх до вивчення іноземної мови.

У вітчизняній і зарубіжній науково-методичній літературі існують різні підходи до визначення ролі та значення гри в навчально-виховному процесі в цілому та в навчанні іноземних мов зокрема. Описано різні типи ігор, включаючи освітні, дидактичні, рольові; охарактеризовано їх структурні компоненти та функції. Особливу увагу приділено навчальним і дидактичним іграм у вивченні іноземної мови (мовним і мовленнєвим іграм та іграм, що готують до комунікативної діяльності та забезпечують її). Автор статті пропонує ширше використовувати рольові ігри, поряд із дидактичними, у процесі навчання іноземних мов молодших школярів.

**Ключові слова:** ігрові технології, компетентісно орієнтоване навчання, іноземна мова, початкова школа.

Полонская Т. К., кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник отдела обучения иностранных языков Института педагогики НАПН Украины

## ІГРИ ЯК СРЕДСТВО КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЄНТОВАНОГО ОБУЧЕННЯ ІНОСТРАННИМ ЯЗЫКОМ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЇ ШКОЛИ

В статье анализируется проблема использования игровых технологий как средства компетентностно-ориентированного обучения иностранным языкам учащихся начальной школы общеобразовательных учебных заведений Украины. Внедрение игровых технологий в учебный процесс является одним из способов усовершенствования обучения иностранным языком младших школьников и эффективной реализации компетентностного подхода в их обучении. Формирование компетентностей, зафиксированных в Государственном стандарте начального образования, предусматривает использование новых педагогических технологий и форм, в том числе и игровых, для осуществления учебно-воспитательной работы в ОУЗ. Коммуникативный характер игры создаёт широкие возможности для развития коммуникативных навыков у младших школьников, стимулируя и мотивируя их к изучению иностранного языка.

В отечественной и зарубежной научно-методической литературе существуют разные подходы к определению роли и значения игры в учебно-воспитательном процессе в целом и в обучении иностранным языкам в частности. Описаны различные типы игр, в том числе учебные, дидактические, ролевые; дана характеристика их структурным компонентам и функциям. Особое внимание уделено учебным и дидактическим играм в обучении иностранным языкам (языковым и речевым играм и играм, которые готовят к коммуникативной деятельности и обеспечивают её). Автор статьи предлагает шире использовать ролевые игры, наряду с дидактическими, в процессе обучения иностранным языкам учащихся начальной школы.

**Ключевые слова:** игровые технологии, компетентностно-ориентированное обучение, иностранный язык, начальная школа.

**Удовиченко Ірина Віталіївна –**

кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної та методичної роботи Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

**Коло наукових інтересів:** екологічне виховання, технологія графіки, регіональна географія, профільне навчання, методика навчання географії, теорія та методика навчання й виховання, андрагогіка. Автор понад 150 наукових праць, учасниця більше як 200 науково-педагогічних заходів. Має нагрудний знак «Василь Сухомлинський», знак Відмінник освіти України, Почесну Грамоту Міністерства освіти і науки України; 9 сертифікатів міжнародного та 6 – всеукраїнського рівнів; 28 нагород (відзнак) міжнародного, всеукраїнського, обласного, міського рівнів.

e-mail: hafran@ukr.net

УДК 371.91

## РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УЧНІВ ГЕОГРАФІЇ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті висвітлено питання особливостей реалізації компетентісного підходу в процесі навчання учнів географії в загальноосвітніх закладах. Відображено окремі результати проведеного моніторингового дослідження реалізації компетентісного підходу в процесі навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах Путивльського та Тростянецького районів Сумської області. Проаналізовано умови ефективної реалізації компетентісного підходу в процесі навчання географії учителем у школі.

**Ключові слова:** компетентісний підхід; компетентісне навчання та викладання; компетентісно орієнтоване навчання.

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство вимагає від школи підготовки випускників, здатних самостійно вирішувати життєво важливі завдання, бути соціально активними, усвідомлювати соціально-економічні події, критично мислити, використовувати набуті ними знання на практиці у вирішенні конкретних життєвих проблем [2].

З огляду на зазначене вище, усе більшого значення набуває компетентне навчання та викладання, а звідси – компетентісний підхід до викладання навчальних предметів, оскільки набуті у процесі навчання компетентності є індикаторами, що дають змогу визначити готовність учня-випускника до подальшого особистого розвитку та активної участі у житті суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання розвитку компетенцій, формування компетентностей, реалізації компетентісного підходу у навчанні та вихованні у своїх працях висвітлювали В. Байденко, Н. Бібік, Л. Ващенко, Є. Зеєр, І. Зимня, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Т. Кушнір, А. Маркова, О. Локшина, В. Луговий, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, Л. Пуховська, О. Савченко, С. Трубачова, О. Хуторський та ін.; у процесі навчання географії – О. Надтока, Г. Попович, В. Саюк, О. Тімець, О. Топузов та інші.

**Формулювання мети статті.** Метою статті є аналіз ефективності реалізації компетентісного підходу в процесі навчання учнів географії в загальноосвітніх навчальних закладах на прикладі Путивльського та Тростянецького районів Сумської області.

**Виклад основного матеріалу.** Актуальність упровадження компетентнісного підходу до формування змісту освіти зазначено в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти. Однією з його вимог щодо завдань вивчення географії є усвідомлення учнями практичної спрямованості географічних знань, доцільності використання їх у житті [1].

З метою аналізу ефективності реалізації компетентнісного підходу в процесі навчання географії в школі нами було проведено відповідне моніторингове дослідження в загальноосвітніх закладах Путивльського та Тростянецького районів Сумської області.

Для реалізації окресленої мети були поставлені наступні завдання: дослідити методичну складову діяльності заступників директорів загальноосвітніх навчальних закладів з питань компетентнісно зорієнтованого підходу до викладання; проаналізувати готовність учителів до впровадження компетентнісного підходу до навчання географії; виявити основні напрями роботи вчителів географії з формування компетентностей учнів засобами навчального предмета.

Дослідження проводилося методом анкетування заступників керівників загальноосвітніх навчальних закладів двох районів та учителів географії. Загальна кількість респондентів, що брала участь у дослідженні, становить 201 особу, із них: 18 (9 %) заступників директорів, 18 (9 %) учителів географії 18 загальноосвітніх навчальних закладів області (рис. 1). З опитаних заступників директорів: 54 % – спеціалісти «вищої кваліфікаційної категорії», 35 % – «спеціалісти I категорії». Кваліфікаційну категорію «спеціаліст» мають два заступники директора (11 %). Із загальної кількості 23 % опитаних мають педагогічний стаж роботи від 3 до 10 років; 35 % – від 11 до 20 років; 42 % – понад 20 років [3].

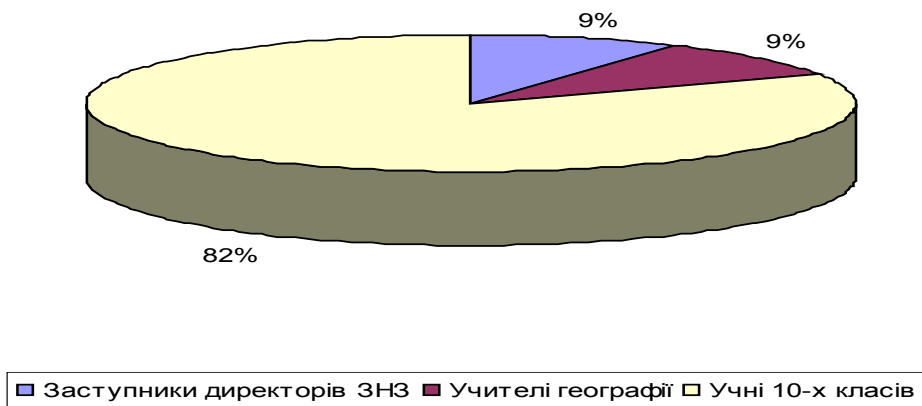
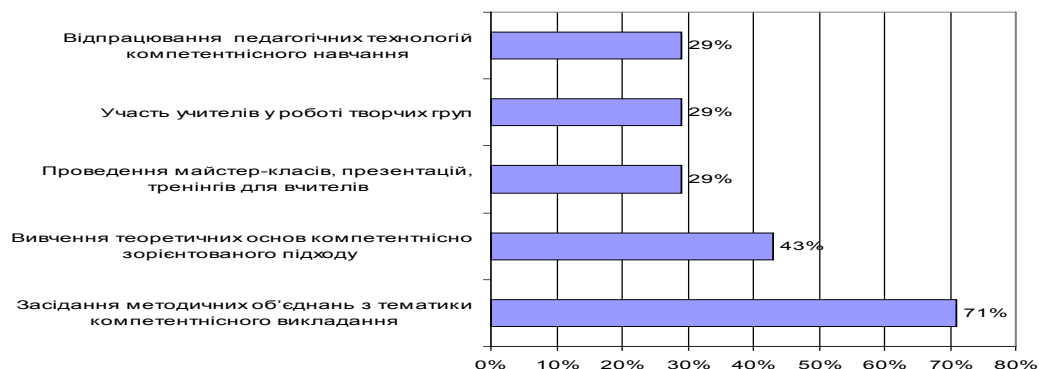


Рис. 1. Кількісний склад респондентів

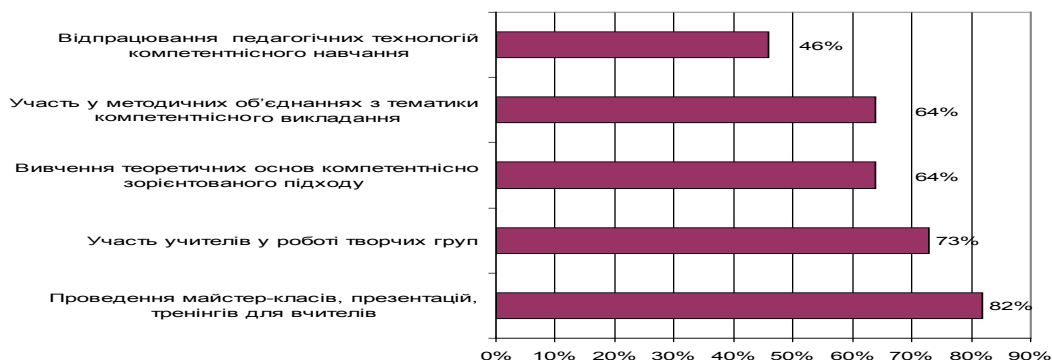
За відповідями респондентів, з метою впровадження компетентнісного підходу до навчання за напрямом методичної роботи у закладах розглядалися такі питання: ознайомлення з літературою з проблем упровадження компетентнісного підходу до вивчення географії; вибір технологій та організаційних форм роботи з упровадження компетентнісного підходу; методи формування географічних компетентностей.

Як свідчить аналіз відповідей, у навчальних закладах проводять засідання тематичних методичних об'єднань, де розглядають питання розвитку навчальних компетенцій учнів, опановують знання теоретичних основ компетентнісно зорієнтованого підходу до викладання географії.

Однак такі форми методичної роботи, як майстер-класи, презентації, методичні тренінги, практикуми для вчителів з питань компетентнісного підходу до викладання предмета, підвищення самоосвітньої компетенції вчителів шляхом роботи у творчих групах, відпрацювання відповідних педагогічних технологій використовуються в одному з районів значно меншою мірою (рис. 2) [3].



### Путівльський район



### Тростянецький район

Рис. 2. Напрями науково-методичного супроводу здійснення компетентнісного підходу до навчання географії.

У більшості досліджених закладів існує практика узагальнення педагогічного досвіду з питань упровадження компетентнісного підходу до викладання навчальних дисциплін. З цією метою у 63 % досліджених загальноосвітніх навчальних закладів були створені та частково функціонують інформаційні банки даних. Проте, як зазначили заступники директорів, у 37 % навчальних закладів, де вони працюють, інформаційні банки даних так і не було створено [3].

За даними проведеного опитування, 24 % респондентів засвідчили повну забезпеченість методичними матеріалами з питань компетентнісного підходу до навчання географії; про часткову забезпеченість повідомили 64 % опитаних, а 12 % заступників директорів указали на повну відсутність відповідних матеріалів у закладі.

Серед позаурочних форм роботи з географії, які використовують учителі в навчальних закладах у процесі реалізації компетентнісного підходу, заступники директорів назвали такі: географічні олімпіади і турніри (100 %), конкурси (80 %), предметні гуртки (9 %), спецкурси (5 %), факультативи (5 %) (рис. 3) [3].

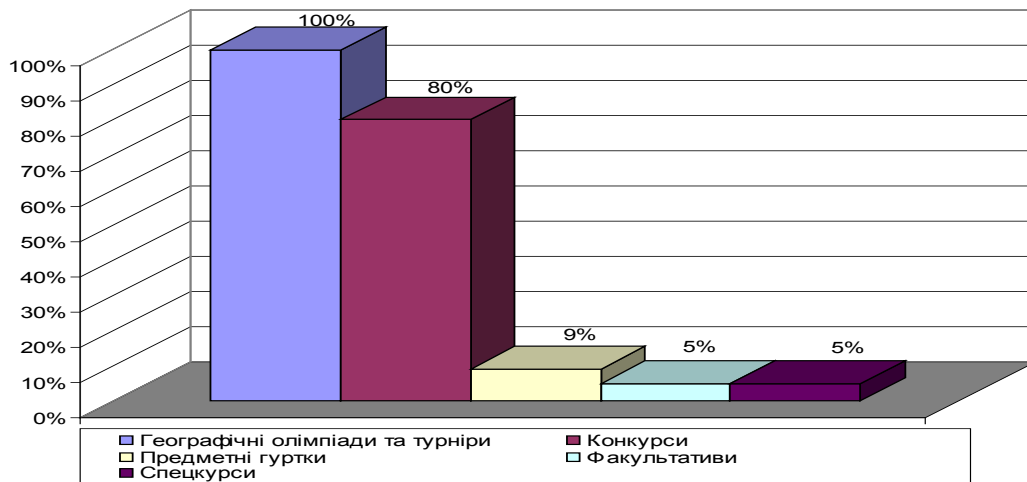


Рис. 3. Форми позаурочної роботи, що використовуються вчителями географії у процесі реалізації компетентнісного викладання предмета

Вивчення проблем підготовки педагогів до впровадження компетентнісно зорієнтованого підходу до навчання є одним із важливих завдань методичної роботи в школі. Проте третина респондентів (35 %) повідомила про відсутність у закладах діагностики інформаційних потреб педагогів із зазначеного вище питання.

Серед проблем, які виникають під час впровадження компетентнісного викладання географії, заступники директорів навчальних закладів назвали такі: проблеми матеріально-технічного забезпечення та відсутність мотивації й інтересу учнів. Проблему становить і недостатня забезпеченість закладів сучасними електронними засобами навчального призначення (ЕЗНП), без яких ефективно впровадити компетентнісне навчання неможливо. За оцінкою респондентів (71 %), заклади забезпечені указаними засобами на середньому рівні.

Компетентнісний підхід в освіті є відповіддю на вимоги часу. Він потребує від учнів уміння оперативно та гнучко адаптуватися до нових вимог, застосовувати свої знання у вирішенні нестандартних ситуацій, а від учителів – уміння правильно організувати навчальну діяльність школярів, ефективно управляти нею.

З метою дослідження готовності педагогів до впровадження компетентнісного підходу було також проведено анкетування вчителів географії, більшість яких є спеціалістами першої та вищої кваліфікаційної категорії (78 %) зі стажем педагогічної роботи понад 10 років.

Рівень своєї готовності з реалізації компетентнісного підходу до викладання географії 51 % учителів вважають високим, 45 % респондентів – середнім, а 4 % – низьким. Ця оцінка дещо відрізняється від відповідей на аналогічне запитання, поставлене заступникам директорів досліджених закладів. Так, 66 % опитаних заступників директорів оцінили готовність учителів до компетентнісно зорієнтованого навчання середнім рівнем, 34 % – високим (рис. 4) [3].

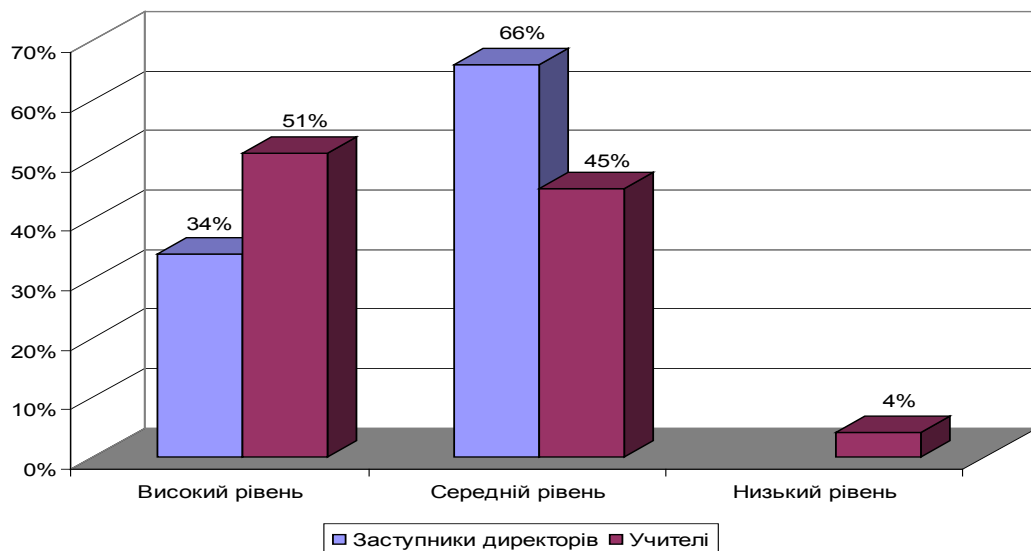


Рис. 4. Рівень готовності вчителів до реалізації компетентнісного навчання

Як повідомили респонденти-вчителі, з метою розширення знань педагогів з питань упровадження компетентнісного підходу до викладання географії, у навчальних закладах застосовуються такі форми методичної роботи: засідання методичних об'єднань; майстер-класи, тренінги; робота творчих груп учителів, школи молодого вчителя; групові та індивідуальні консультації, Інтернет-конференції (табл. 1) [3].

Таблиця 1

Форми методичної роботи з компетентнісного навчання, які реалізовані в досліджених закладах

Форми методичної роботи	Кількість відповідей (у %)
Засідання методичних об'єднань	100
Майстер-класи, тренінги	49
Робота творчих груп учителів	45
Групові та індивідуальні консультації для педагогічних працівників	38
Школи молодого вчителя	24
Школи педагогічної майстерності	18
Інтернет-конференції	14

За відповідями респондентів, під час засідань методичних об'єднань, розглядалися такі питання: ознайомлення з літературою з проблем упровадження компетентнісного підходу до навчання географії (86 %), вибір технологій та організаційних форм роботи з упровадження компетентнісного підходу (65 %), методи формування географічних компетентностей (64 %).

Компетентнісний підхід до викладання навчальних дисциплін, на нашу думку, має увійти до педагогічної практики кожного вчителя. Таким чином, одним із завдань навчальних закладів є забезпечення педагогів достатньою кількістю методичних матеріалів, які б допомогли вчителям

ефективно займатися самоосвітою та саморозвитком у зазначеному вище напрямі. Як засвідчило опитування вчителів, цими матеріалами забезпечені досліджені заклади здебільшого частково (63 % відповідей респондентів). Про повну забезпеченість повідомили лише 37 % опитаних.

Розвиток як загальних, так і предметних (галузевих) компетенцій ґрунтується на певних уміннях, знаннях, навичках, особистій продуктивній діяльності учнів, критичному осмисленні ними набутого життєвого досвіду. Отже, важливим чинником упровадження компетентнісного викладання географії є правильний вибір базових технологій і методів навчання (рис. 5) [3].

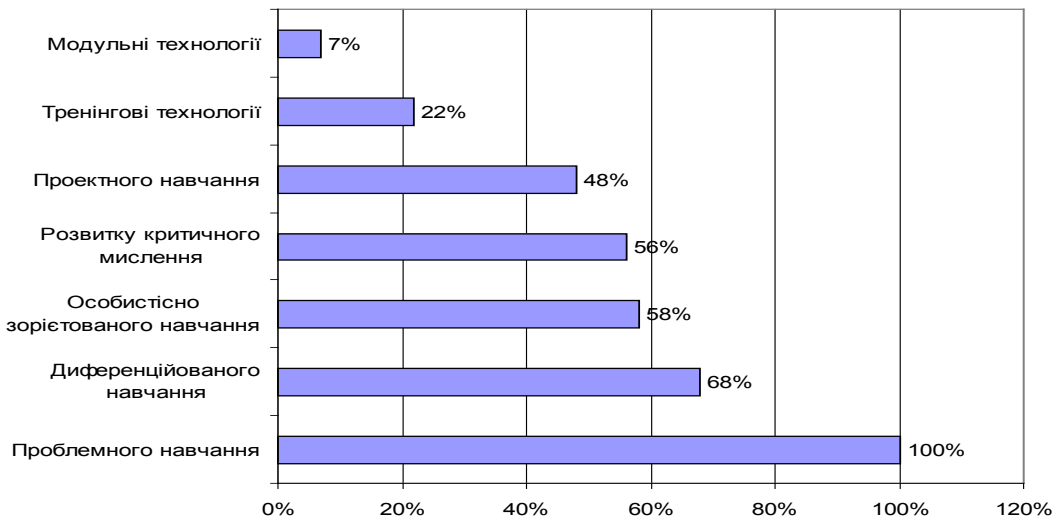


Рис. 5. Базові технології компетентнісно зорієтованого навчання, які використовуються вчителями географії

З метою упровадження компетентнісного навчання, учителі застосовують: роботу учнів у групах (100 %), самостійну роботу (56 %), проведення нестандартних уроків (65 %), навчальні дискусії (43 %), інтеграцію з іншими навчальними предметами (35 %), ділові та розвивальні ігри (14 %). Для здійснення контролю знань учителі, переважно, застосовують тести (87 %), навчальні проекти (65 %), проблемно-пошукові завдання (62%), контрольні запитання (53 %).

Своїми найбільшими проблемами на шляху впровадження компетентнісного підходу учителі вважають недостатність матеріально-технічного забезпечення (72 % відповідей), відсутність мотивації та інтересу учнів (33 %), обмеженість часу для конструювання, розробки тематичних дидактичних матеріалів (30 %) [3].

Відсутність приладів та географічного обладнання можна частково компенсувати застосуванням Інтернет-ресурсів, використанням електронних засобів навчального призначення (ЕЗНП). Однак про систематичне їх використання не повідомив жоден з опитаних учителів. Переважна більшість (80 %) респондентів застосовують ці засоби епізодично за потребою; лише 20 % опитаних указали на використання наявних у закладах ЕЗНП у повному обсязі та особисту зацікавленість в удосконаленні форм та методів роботи з ними.

Більшість педагогів (65 %) на своїх уроках застосовують різноманітні пам'ятки, плани, інструктивні картки. У якості наочного матеріалу вчителі використовують також роздатковий матеріал географічного змісту (51 %). Третина опитаних учнів вказала, що на уроках здійснюється аналіз життєвих ситуацій (39 % відповідей), проводяться рольові ігри (18 %), тобто активні методи навчання використовуються не досить часто [3].

Варто зазначити, що школярі позитивним фактором навчання вважають створену педагогом на уроці доброзичливу атмосферу (40 %) та особистісні риси вчителя (34 %).

Лише 16 % респондентів відзначили як позитивну мотивацію до навчання добре обладнаний навчальний кабінет.

Як свідчать відповіді учнів, на уроках географії вчитель найчастіше виступає транслятором інформації (лектором) (60 % відповідей), консультантом (54 %), а для значно меншої кількості респондентів – тренером (19 %) та контролером (6 %) [3].

Від ступеня оволодіння вчителем арсеналом засобів запровадження компетентнісного підходу до навчання залежить і рівень сформованості компетентностей учнів.

**Висновки.** Результати проведеного моніторингового дослідження дають змогу зробити висновок, що з метою впровадження компетентнісного підходу до навчання та викладання за напрямом методичної роботи закладів Путивльського та Тростянецького районів Сумської області проводяться засідання предметних методичних об'єднань, присвячені проблемам формуванню навчальних компетенцій учнів, зокрема формуванню теоретичних основ компетентнісно зорієнтованого підходу в процесі вивчення географії. Проте такі форми методичної роботи, як майстер-класи, презентації, методичні тренінги, практикуми для вчителів з питань компетентнісного підходу до викладання предмета, підвищення самоосвітньої компетенції вчителів шляхом роботи у творчих групах, відпрацювання відповідних педагогічних технологій використовуються значно меншою мірою.

Відсутність у закладах діагностики інформаційних потреб педагогів з питань упровадження компетентнісно зорієнтованого підходу до викладання навчальних предметів є причиною несвоєчасного надання методичної допомоги, дидактичних прогалин в опитаних педагогів.

Діяльнісний підхід, з метою розвитку пізнавальної мотивації учнів у процесі компетентнісного навчання, обрали 29 % респондентів, що свідчить про низький рівень методичної творчості та здатності до конструювання вчителів.

Жоден із опитаних учителів не вказав на використання наявних у закладах електронних засобів навчального призначення у повному обсязі та особисту зацікавленість щодо удосконалення форм та методів роботи з ними.

Стосовно учнів, на яких і спрямовані освітні послуги, то переважна їх більшість (87 %) зазначила, що інформацію про сфери застосування географічних знань вони отримують від учителя географії, значна кількість учнів (28 %) в якості джерела зазначеної вище інформації називають шкільний підручник. А це висуває певні вимоги до сучасного вчителя у контексті реалізації компетентнісного підходу в процесі викладання та навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах, такі як постійний саморозвиток, підвищення власного фахового рівня, творчий підхід до викладання навчального предмета, здатність до конструювання, компетентнісно зорієнтоване навчання [4].

З огляду на зазначене вище, перспективами подальших розвідок за означеним напрямом є дослідження рівня сформованості базових та предметних компетентностей учнів 10-х класів загальноосвітніх навчальних закладів та чинників, що впливають на розвиток предметних компетенцій учнів.

### Використані джерела

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Географія та основи економіки в школі. – 2004. – № 2. – С. 2–7.
2. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
3. Моніторинг якості освіти в загальноосвітніх навчальних закладах Сумської області: Інформаційно-аналітичний бюлетень. – Суми : НВВ СОШПО, 2017. – 142 с.
4. Удовиченко І. В. Потенціал сучасних інноваційних та інтерактивних технологій у формуванні особистості школяра на уроках географії / І. В. Удовиченко, В. В. Наумко // Педагогічна Сумщина. – Суми : Нота Бене, 2003. – № 1. – С. 31–34.

## References

1. Dergavnui standart bazovoi i povnoi zagalnoi serednoi osvitu // Geografia ta osnovu ekonomiki v chkoli. – 2004. – № 2. – S. 2–7.
2. Kremen V. G. Osvita i nauka v Ukraini – innovashiini aspektu. Strategia. Realizashia. Rezultati / V. G. Kremen. – K. : Gramota, 2005. – 448 s.
3. Monitoring aikosti osvitu v zagalnoosvitnich navchalnuch zakladach Sumskoi oblasti: Informachiino-analitichnui buleten. – Sumu : NVV SOIPPO, 2017. – 142 s.
4. Udovichenko I. V. Potencial suchasnuch innovashiinuch ta interaktivnuch tehnologii u chormuvanni osobustosti chkolara na urokach geograchii / I. V. Udovichenko, V. V. Naumko // Pedagogichna Sumchina. – Sumu : Nota Bene, 2003. – № 1. – S. 31–34.

**Удовиченко И. В., кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научно-педагогической и методической работе Сумского областного института последипломного педагогического образования**

### РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье освещены вопросы особенностей реализации компетентностного подхода в процессе обучения географии в общеобразовательных заведениях. Отображены отдельные результаты проведенного мониторингового исследования особенностей реализации компетентностного подхода в процессе обучения географии в общеобразовательных заведениях Путивльского и Тростянецкого районов Сумской области. Проанализированы условия эффективной реализации компетентностного подхода в процессе обучения географии учителем в школе.

**Ключевые слова:** компетентностный подход; компетентностное обучение и преподавание; компетентностно ориентированное обучение.

**Udovichenko I., Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), Docent, Vice-Rector of scientific-pedagogical and methodical work at the Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education**

### THE REALIZATION OF COMPETENCE APPROACH IN THE PROCESS OF TEACHING GEOGRAPHY IN GENERAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Modern society demands from school to train graduates able to solve independently vital tasks, to be socially active, to understand social-economic events, to think critically, to use their knowledge in practice in solving specific life problems.

Competency approach in education is the response to time requirements. It demands the ability of students to adapt quickly and flexibly to new requirements, apply their knowledge in solving non-standard situations, and from teachers – the ability to organize properly students' learning activities and effectively manage it.

With this in mind, competent training and teaching are becoming more and more important, hence, competent approach to teaching subjects, since, acquired in the process of learning competencies are indicators, that determine the readiness of graduate student for further personal development and active participation in life of society.

The article deals with the specifics of implementation of competence approach in the process of teaching geography in general educational establishments. Several results of monitoring research on the specifics of teaching geography in general educational establishments of Putivl and Trostyanets districts of Sumy region are shown. The conditions of effective implementation of competence approach in the process of teaching geography by school teacher are analyzed.

**Keywords:** competence approach; competence training and teaching; competence-oriented training.



**Опалюк Тетяна Леонідівна** —

кандидат педагогічних наук, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Коло наукових інтересів:** дослідження дидактичних засад формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

e-mail: pidgorna87@ukr.net

УДК 37.026:378.011.3-051

## ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРИ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ДИДАКТИЧНОГО ФЕНОМЕНА

Особливе місце у становленні України як самостійної держави, її національного відродження займають висококомпетентні й усебічно розвинені педагоги, рівень якості знань яких має забезпечити соціально-професійні потреби сучасного суспільства.

Запропонована наукова праця присвячена аналізу структури соціальної компетентності майбутніх учителів як дидактичного феномена. Наукове значення статті полягає в тому, що запропоновано авторське визначення сутнісного розуміння структури соціальної компетентності майбутнього вчителя як сукупності п'яти компонентів: мотиваційно-соціалізаційного, ціннісно-орієнтаційного, соціально-змістового, суб'єктно-діяльного та соціоаналітичного.

**Ключові слова:** компетентність; соціальна компетентність; майбутній учитель; дидактика; структура; процес навчання; спеціаліст; вища школа.

**Постановка проблеми.** Інтерес до проблеми формування соціальної компетентності майбутнього вчителя пов'язується з тим, що реальний стан підготовки фахівців у вищій школі не завжди відповідає сучасним вимогам. Зміни й удосконалення організаційних, методичних основ навчання у вищих закладах освіти, детерміновані залученням української освітньої системи до загальноєвропейських процесів, виявили суттєві прогалини в якості фахової підготовки майбутніх спеціалістів. Серед безлічі питань теоретичного та практичного характеру термінового розв'язання потребують саме ті, що пов'язані з процесами соціалізації молоді людини в умовах навчального та професійного середовища. І то є однією з головних причин, чому актуалізується проблема формування соціальної компетентності сучасних студентів — майбутніх учителів. Спочатку потрібно конкретизувати змістове наповнення поняття «компетентність» і визначити його співвідношення з поняттями соціалізації та соціальної компетентності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Термін «компетентність» став поширеним у науковій літературі з педагогіки у другій половині ХХ століття. Окремі види компетентності науковці почали досліджувати з 70–80 рр. минулого століття. Так, до кінця 90-х рр. цей термін вчені розглядали як похідний від інших проблем, підходів (формування професіоналізму, комунікативності, культури праці тощо) і сприймали здебільшого як запозичення або пряме калькування західних (зокрема, західноєвропейських) психолого-педагогічних (Л. Петровська) та лінгводидактичних досліджень (І. Зимня, Р. Мільруд). Новий погляд на феномен ком-

петентності у вітчизняному науковому просторі започатковано у працях Е. Зеєра, Н. Кузьміної, Л. Мітіної. Нині компетентність досліджується з позицій акмеології (Л. Крившенко, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Сластьонін та ін.), педагогічної психології (Н. Бордовська, Ю. Кулюткін, А. Реан, І. Якіманська та ін.), праксеології (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Савченко), педагогіки та психології управління (О. Біла, М. Вачевський, І. Малафійк, О. Щеголева та ін.).

Таким чином, можна констатувати, що у другій половині ХХ ст. на теренах вітчизняного наукового простору було зроблено чимало в контексті вивчення власне сутнісного розуміння поняття компетентність (саме його педагогічний зміст), визначення видів компетентності, а також дослідження компетентності як педагогічного феномену за урахування засадничих позицій педагогічної психології, акмеології, праксеології та управлінських аспектів педагогічного менеджменту.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті полягає в узагальненні та цілісному концентрованому представленні основних дидактичних положень, які покладено в основу дослідження проблеми розуміння структури соціальної компетентності майбутніх учителів.

**Виклад основного матеріалу.** Нині компетентність (за О. Малихіним) – це одиниця виміру освіченості людини, оскільки здобуті вміння та навички є недостатнім показником рівня якості освіти. Компетентність розглядається також як базова характеристика особистості, бачення вирішення проблемних ситуацій, стійка її частина, за якою можна передбачити поведінку людини як у життєвих ситуаціях, так і в суто професійних. Компетенція не зводиться до простої суми знань та вмінь через те, що значна роль у її вияві належить обставинам, тобто умовам, у тому числі педагогічним. Володіти сукупністю компетенцій, необхідних для успішної інтеграції в сучасний соціум, – означає вміти мобілізувати у певній ситуації отримані знання та досвід. Компетенція одночасно тісно пов'язує мобілізацію знань, умінь та поведінкових відносин, налаштованих на умови конкретної діяльності [8]. Надалі сучасний дидакт, спираючись на роботи своїх попередників, а саме – В. Бондара, В. Краєвського, А. Хуторського, традиції яких він послідовно розвиває у своїх науково-педагогічних працях, виділяє структурні компоненти у складі цілісної системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів на засадах деталізованого та ґрунтовного глибинного осмислення. Саме тут акцентуація зміщується на подальше розкриття положень компетентнісного підходу, який, на думку О. Малихіна, передбачає конкретизацію аксіологічного, мотиваційного, операційного, когнітивного, рефлексійного й інших складових результатів навчання. Зазначається також, що у площині самостійної пізнавальної діяльності основою компетентності виступає пізнавальна самостійність. Така компетентність, пояснює науковець, передбачає засвоєння способів здобуття знань із різних джерел інформації, що й перетворюється на основу компетентності в інших сферах, увесь спектр яких (а в сучасних умовах більшість педагогів сходяться на тому, що то є сукупність загальних і спеціальних компетентностей, які у своїй єдності та підпорядкованості можуть стати складовими професійної (а щодо підготовки майбутнього вчителя – професійно-педагогічної) компетентності) представляє неабияку важливість для особистості майбутнього вчителя.

В Україні ґрунтовне й усебічне дослідження компетентностей започатковано фундаментальною працею «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» [2]. Праця містить теоретичне обґрунтування компетентнісно орієнтованої освіти, висвітлює особливості застосування компетентнісного підходу на вітчизняних теренах, також подається перелік ключових компетентностей, визначених українськими педагогами. До таких компетентностей належать: вміння вчитися, соціальна компетентність, загальнокультурна, здоров'язберігаюча компетентності, компетентності з інформаційних та комунікаційних технологій, громадянська та підприємницька компетентності. Визначаючи перелік ключових компетентностей, українські науковці посилаються на матеріали Ліссабон-

ської конференції (2001 р.), що відбувалася в межах Болонського процесу. У матеріалах цієї конференції знаходимо вимогу формування соціальної компетентності індивіда [2, с. 85].

Н. Бібік стверджує, що компетенції можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі. Науковцем зроблено спробу поняття «компетентність», «компетенції» передати через усталені поняття «комплекс умінь», «умілість», «готовність до ...», «здатність до ...». Цей рівень компетентностей може характеризуватися як предметні вимоги до засвоєння багатокомпонентного змісту освіти [2].

Академік О. Савченко зазначає, що вміння вчитися виступає як ключова компетентність загальної середньої освіти. Вчена доводить, що умовою й результатом інноваційного типу навчання є сформованість в учнів бажання та здатності самостійно вчитися, шукати в різних джерелах інформацію і застосовувати нові знання, виробляти вміння діяти, прагнути творчості та саморозвитку [2].

Науковець О. Локшина у своєму дослідженні «Інноваційні підходи щодо моніторингу рівнів досягнень компетентностей» зазначає, що нові запити сучасних суспільств щодо результативності освітніх систем спричиняють рух до формування змісту освіти на компетентнісній основі, що, відповідно, обумовлює потребу розробити технології оцінювання рівня компетентностей та компетенцій учнів. Проблема оцінювання компетентнісного рівня учня є новою і досить складною для більшості країн та міжнародного співтовариства загалом, оскільки компетентності, насамперед ключові, є складними багаторівневими утвореннями [2].

О. Пометун, підсумовуючи наукові праці російських дослідників С. Шишова та В. Кальнея, зазначає, що поняття «компетенція» є, з їхнього погляду, інтегративним, що містить такі аспекти: готовність до цілепокладання; готовність до оцінювання; готовність до дії; готовність до рефлексії [2].

Отже, узагальнюючи наукові погляди Н. Бібік, О. Пометун, О. Савченко, О. Локшиної щодо світового досвіду та українських перспектив реалізації провідних положень компетентнісного підходу в сучасній освіті, варто зазначити, що це стало початком стратегічно поступового розвитку цих ідей в реальному освітньому процесі в Україні.

Якщо компетенцію можна розглядати як сукупність знань, умінь, навичок, набутих у ході навчання, які утворюють змістовий компонент такого навчання, то компетентність, на думку А. Щукіна, означає властивості, якості особистості, що визначають її здатність до виконання діяльності на основі набутих знань і сформованих на їх основі навичок і вмінь [4, с. 117]. Для нашого дослідження, яке стосується вивчення компетентностей майбутніх учителів (соціальної компетентності та рефлексійної), саме таке визначення є досить влучним. Як зауважує О. Суригін, компетентність – це коло питань, на яких хто-небудь добре знається, володіє пізнанням, досвідом. Компетентність – властивість особистості, яка базується на компетенції [5].

Соціальну компетентність варто розуміти як здатність людини ефективно розв'язувати проблеми (індивідуальні та колективні) у процесі взаємодії з соціумом, зумовленої особистісними якостями та рівнем поінформованості. К. Абульханова-Славська, Е. Ерікссон, О. Лебедев називають фактори, які спонукали виникнення соціальної компетентності як дидактичного феномену:

– швидкість «старіння» навчальної інформації ще до завершення процесу навчання майбутнього спеціаліста у вищій школі;

– фактори глобалізації, які вимагають від індивіда плідної продуктивної взаємодії з людьми різних соціокультурних уподобань, національностей, віросповідань, масовість освіти, потребу здійснення навчання упродовж життя.

Сутність соціальної компетентності, за Н. Ляховою, полягає в тому, що соціальну компетентність студента можна трактувати як свідоме, адекватне, позитивне ставлення людини до себе й інших, яке засновується на реалізації у взаємодії балансу (рівноваги) між кооперацією та конфронтацією. До змісту соціальної компетентності дослідниця включає прийняття себе, адекватну оцінку своєї особистості, самоконтроль поведінки та діяльності, особистісну

рефлексію, прийняття іншої людини, визнання її суб'єктивності, шанобливе ставлення до іншого, комунікативну рефлексію.

М. Гончарова-Горяньська на основі аналізу праць зарубіжних авторів зазначає три підходи щодо визначення змісту соціальної компетентності:

1) на основі конкретних соціальних навичок (певні стратегії, що використовує особистість для ефективної взаємодії з соціумом);

2) на основі параметрів виміру соціальної компетентності (ситуативні прояви рівня соціальної компетентності);

3) на основі якості поведінки соціально компетентної особистості (сукупність певних якостей особистості, особливості її характеру та поведінки) [9, с. 72].

Т. Василюк у своїй дисертаційній роботі «Дидактичні засади формування соціальної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі навчання гуманітарних дисциплін» обґрунтовує дидактичні засади формування соціальної компетентності студентів як основу для здійснення практичних, дидактичних впливів через створення комплексу дидактичних умов (комплексний моніторинг рівня сформованості парціальних компетентностей, які у сукупності визначають соціальну компетентність студентів, стимулювання рефлексійної діяльності студентів, спрямованої на забезпечення їх соціально-особистісної самореалізації) та імплементації розробленої дидактичної моделі; визначає змістову структуру соціальної компетентності студентів, майбутніх учителів, до складу якої входять компетентності нижчого ієрархічного порядку (когнітивна, інтерактивна, операційна, імплементаційна та рефлексійна) [10].

Структуру соціальної компетентності майбутнього вчителя, у нашому дослідженні, розуміємо як сукупність компонентів, які можуть поділятися на елементи, що взаємодіють на системно-синергетичному рівні як окремі та взаємопов'язані дидактичні системи, здатні до самоорганізації у межах цілісної педагогічної (дидактичної) системи, якою виявляється соціальна компетентність і процес її формування та розвитку.

У дисертаційній роботі «Дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності» С. Остапенко елемент науково-теоретичної новизни вбачає у розробці структури соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей, яка складається з п'яти компонентів: когнітивно-перцептивного, мотиваційного, комунікативно-діяльнісного, комунікативно-рефлексивного, особистісного. До складу когнітивно-перцептивного компоненту науковець зараховує: знання (предметні, загальногуманітарні), емоційно-чуттєве сприйняття навчальної інформації; до мотиваційного – потребу в соціальній взаємодії, соціальні установки, мету та планування навчальної діяльності, соціально-пізнавальну цілеспрямованість; до комунікативно-діяльнісного – уміння навчальні та вміння соціальної взаємодії, соціальну активність, соціальну самореалізованість, соціально-прогностичні вміння; до комунікативно-рефлексивного – рефлексію, самоаналіз, самооцінку навчальної діяльності; до особистісного – толерантність, емпатичні здібності, креативність, інтелігентність, відповідальність, упевненість [11].

Сучасний науковець М. Марусинець вважає одним із перспективних напрямів підготовки студентів (майбутніх учителів) рефлексійно-орієнтовану концепцію освіти, що створює переорієнтацію цільових установок для самореалізації та творчий розвиток. В основу рефлексивно-орієнтованої концепції вчена покладає ідею організації взаємопов'язаної рефлексійної діяльності всіх суб'єктів, що забезпечують спрямованість основних навчальних процесів на розвиток рефлексії в цілому, її якостей і компонентів особистісно-сміслової сфери суб'єктів навчальної діяльності [12].

**Висновки та пропозиції.** Отже, за результатами здійсненого теоретичного аналізу досліджуваної проблеми розуміння структури соціальної компетентності майбутніх учителів як дидактичного феномена на узагальнювальному рівні можемо констатувати, що існує низка

підходів і розмаїття позицій щодо наукового бачення структури соціальної компетентності студентів взагалі та студентів – майбутніх учителів зокрема, а саме:

- на основі аналізу праць зарубіжних авторів варто виділити три підходи щодо визначення змісту соціальної компетентності: 1) на основі конкретних соціальних навичок (певні стратегії, що використовує особистість для ефективної взаємодії з соціумом); 2) на основі параметрів виміру соціальної компетентності (ситуативні прояви рівня соціальної компетентності); 3) на основі якості поведінки соціально компетентної особистості (сукупність певних якостей особистості, особливості її характеру та поведінки) (М. Гончарова-Горяньська);
- соціальну компетентність студента можна трактувати як свідоме, адекватне, позитивне ставлення людини до себе й інших, що засновується на реалізації у взаємодії балансу (рівноваги) між кооперацією та конфронтацією (Н. Ляхова);
- розроблено, обґрунтовано на теоретичному рівні та експериментально апробовано функціональність структури соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей, яка складається з п'яти компонентів: когнітивно-перцептивного, мотиваційного, комунікативно-діяльного, комунікативно-рефлексивного, особистісного (С. Остапенко);
- визначено змістову структуру соціальної компетентності студентів педагогічних університетів, до складу якої входять компетентності нижчого ієрархічного порядку (когнітивна, інтерактивна, операційна, імплементаційна та рефлексійна) (Т. Василюк).

На основі здійсненого аналітико-узагальнювального вивчення проблеми розуміння структури соціальної компетентності особистості в цілому та соціальної компетентності фахівців різних галузей робимо спробу запропонувати авторське визначення соціальної компетентності майбутнього вчителя саме як дидактичного феномена. Соціальну компетентність майбутнього вчителя розуміємо як здатність і готовність вільно взаємодіяти з соціумом на рівні цілісного суспільства та різних за кількістю груп суб'єктів освітньої діяльності як зрілу соціально грамотну особистість, що виявляється в наявності соціально значущих знань, сформованості відповідних умінь і навичок їх застосування на свідомій мотиваційно-ціннісній основі та за використання набутого та актуально важливого досвіду розв'язування різноманітних соціально значущих ситуацій у освітньому процесі та дотичних до нього видах позаосвітньої діяльності. Структуру соціальної компетентності майбутнього вчителя розуміємо як сукупність компонентів, які можуть поділятися на елементи, що взаємодіють на системно-синергетичному рівні як окремі та взаємопов'язані дидактичні системи, здатні до самоорганізації у межах цілісної педагогічної (дидактичної) системи, якою виявляється соціальна компетентність і процес її формування та розвитку.

Компонентами такої структури соціальної компетентності майбутнього вчителя є: мотиваційно-соціалізаційний (мотивація соціалізації особистості майбутнього вчителя); ціннісно-орієнтаційний (соціально-ціннісні орієнтації); соціально-змістовий (змістове наповнення освітнього процесу в контексті формування соціальної компетентності як компетентності нижчого ієрархічного порядку разом з рефлексійною компетентністю відносно соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя); суб'єктно-діяльнісний (залучення суб'єкта освітнього процесу вищого педагогічного навчального закладу до соціально-суб'єктних видів діяльності як засобу активної соціалізації особистості майбутнього вчителя); соціоаналітичний (набуття здатності до оцінно-рефлексійної діяльності під час розв'язування соціально значущих ситуацій в освітньому процесі).

### Використані джерела

1. Кузьмина Н. Ф. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. Ф. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1989. – 167 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики : монографія / [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук,



- Л. І. Парашенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін.] ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К. І. С., 2004. – 112 с.
3. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 126 с.
  4. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.
  5. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект : монографія / [за ред. Н. Г. Ничкало]. – К., 1999. – 450 с.
  6. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Х. : Вид. група «Основа», 2005. – 96 с.
  7. Малихін О. В. Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukraci/pedagogika/2013/215-203-2.pdf>
  8. Малихін О. В. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / О. В. Малихін, І. Г. Павленко, О. О. Лаврентьева, Г. І. Матукова. – К. : КНТ, 2014. – 262 с.
  9. Гончарова-Горяньська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів / М. Гончарова-Горяньська // Рідна школа. – 2004. – № 7–8.
  10. Василюк Т. Г. Дидактичні засади формування соціальної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі навчання гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед наук : 13.00.09 / В. Т. Григорівна. – Тернопіль, 2017.
  11. Остапенко С. А. Дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / С. А. Остапенко. – Кривий Ріг, 2012.
  12. Марусинець М. М. Рефлексивна парадигма в координатах модернізації підготовки психологів / М. М. Марусинець // Наука і освіта. – 2016. – № 10. – С. 82–87.

### References

1. Kuz'mina N. F. Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya / N. F. Kuz'mina. – M. : Vysshaya shkola, 1989. – 167 s.
2. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukraïnski perspektyvy: biblioteka z osvïtnoi polityky : monohrafiia / [N. M. Bibik, L. S. Vashcheneko, O. I. Lokshyna, O. V. Ovcharuk, L. I. Parashchenko, O. I. Pomետun, O. Ya. Savchenko та in.] ; pid zah. red. O. V. Ovcharuk. – K. : K. I. S., 2004. – 112 s.
3. Homskij N. Yazyk i myshlenie / N. Homskij. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1972. – 126 s.
4. Shchukin A. N. Lingvodidakticheskij ehnciklopedicheskij slovar': bolee 2000 edinic / A. N. Shchukin. – M. : Astrel' : AST : Hranitel', 2007. – 746 s.
5. Suchasna vishcha shkola: psihologo-pedagogichnij aspekt : monografiya / [za red. N. G. Nichkalo]. – K., 1999. – 450 s.
6. Rodyhina I. V. Kompetentnisno oriientovanyi pidkhid do navchannia / I. V. Rodyhina. – Kh. : Vyd. hrupa «Osнова», 2005. – 96 s.
7. Malykhin O. V. Metodolohichni osnovy vyznachennia dydaktychnykh umov u doslidzhenniakh z teorii navchannia (u vyshchii shkoli) [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukraci/pedagogika/2013/215-203-2.pdf>
8. Malykhin O. V. Metodyka vykladannia u vyshchii shkoli : navch. posib. / O. V. Malykhin, I. H. Pavlenko, O. O. Lavrentieva, H. I. Matukova. – K. : KNT, 2014. – 262 s.
9. Honcharova-Horianska M. Sotsialna kompetentnist: poniattia, zmist, shliakhy formuvannia v doslidzhenniakh zarubizhnykh avtoriv / M. Honcharova-Horianska // Ridna shkola. – 2004. – N 7–8.
10. Vasyliuk T. H. Dydaktychni zasady formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv pedahohichnykh universytetiv u protsesi navchannia humanitarnykh dystsyplin : avtoref. dys. ... kand. ped nauk : 13.00.09 / V. T. Hryhorivna. – Ternopil, 2017.
11. Ostapenko S. A. Dydaktychni umovy formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv filolohichnykh spetsialnostei u protsesi samostiinoi navchalnoi diialnosti : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.09 / S. A. Ostapenko. – Kryvyi Rih, 2012.
12. Marusynets M. M. Refleksyvna paradyhma v koordynatakh modernizatsii pidhotovky psykhologiv / M. M. Marusynets // Nauka i osvita. – 2016. – N 10. – S. 82–87.

**Опалюк Т. Л., кандидат педагогических наук, ассистент кафедры социальной педагогики и социальной работы, Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенко, г. Каменец-Подольский, Украина**

## **ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРЫ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ДИДАКТИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА**

Особое место в становлении Украины как самостоятельного государства, ее национального возрождения занимают высококомпетентные и всесторонне развитые педагоги, уровень знаний которых должен обеспечить социально-профессиональные потребности современного общества.

Предлагаемая научная работа посвящена анализу структуры социальной компетентности будущих учителей как дидактического феномена. Научное значение статьи заключается в том, что предложено авторское определение сущностного понимания структуры социальной компетентности будущего учителя как совокупности пяти компонентов: мотивационно-социализированного, ценностно-ориентационного, социально-смыслового, субъектно-деятельностного и социоаналитического.

**Ключевые слова:** компетентность; социальная компетентность; будущий учитель; дидактика; структура; процесс обучения; специалист; высшая школа.

**Opaliuk T. L., Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.) assistant of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine**

## **THE STRUCTURE OF SOCIAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS AS A DIDACTIC PHENOMENON RESEARCH**

The problems of formation of the social competence of future teacher are connected with the fact that the real conditions of specialists' training in a higher school does not meet modern requirements. The object of the article is to generalize and to present integrally and focused the main didactic statements that provide the basis for the problem of understanding the structure of the social competence of future teachers research.

Based on the implemented analytical and general study of the problem of understanding the structure of the social competence of an individual as a whole and the social competence of specialists of different areas, we try to suggest an author's definition of the social competence of the future teacher as a didactic phenomenon. The social competence of the future teacher is understood as the ability and willingness to interact freely with social environment at the level of an overall society and groups of subjects of educational activity of diverse amount as a mature socially competent person, that can be manifested through the presence of socially meaningful knowledge; the formation of appropriate skills and their application on the conscious, motivational and value basis; and the usage of the acquired and relevant important experience in solving various socially significant situations in the educational process and types of non-educational activities attached. The structure of the social competence of the future teacher is also understood as a set of components, which, in their turn, can be divided into elements, which interact with the system and synergetic level as separate and interrelated didactic systems, capable of self-organization within the framework of an integral pedagogical (didactic) system, which the social competence appears to be together with the process of its formation and development.

The structure of social competence of the future teacher consists of the following components: motivational and socialization (the motivation of the socialization of the personality of the future teacher); value-based and orientation (social value orientations); social and contentive (content filling of the educational process in the context of social competence formation as a competence of the lower hierarchical order, together with the reflexive competence in terms of the social and reflexive competence of the future teacher); subjective and active (the involvement of the subject of the educational process of higher pedagogical educational institution to the social and subjective activities as a mean of active personal socialization of the future teacher); social and analytical (gaining the ability to evaluative and reflexive activity in solving socially significant situations during the educational process).

**Keywords:** competence; social competence; future teacher; didactics; structure; learning process; specialist; higher school.



**Нуржинська Анастасія Володимирівна** – старший викладач, аспірант кафедри психології та педагогіки, Національний університет «Кієво-Могилянська академія», м. Київ, Україна.

**Коло наукових інтересів:** системи дистанційного навчання у освітньому процесі, електронне навчання майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю, формуванням компетентності майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю у підготовці матеріалів для PR-діяльності.

e-mail: a.nurzhynska@gmail.com

УДК 351.746:007:332.143(477)

## ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ ЗВ'ЯЗКІВ З ГРОМАДСЬКІСТЮ У ПІДГОТОВЦІ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ PR-ДІЯЛЬНОСТІ

У статті охарактеризовано сутність та структуру компетентності майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю у підготовці матеріалів для PR-діяльності. Метою статті є визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості компетентності майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю у підготовці матеріалів для PR-діяльності. Констатовано, що встановлення основних пріоритетів розвитку вищої освіти з акцентом на вимозі формування у випускників навичок, необхідних на ринку праці, сприяє зміні уявлення про професійну компетентність майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю, які відповідно до сучасних вимог роботодавців повинні володіти компетентністю у підготовці матеріалів для PR-діяльності. Зазначено, що компонентами компетентності підготовки матеріалів для PR-діяльності є: ціннісний, когнітивний, технологічний, оцінково-результативний. Розкрито загальні положення діагностики рівнів сформованості компетентності у підготовці матеріалів для PR-діяльності майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю у процесі професійної підготовки, до яких зараховано уточнення критеріїв, показників та опис рівнів сформованості означеної компетентності майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю.

**Ключові слова:** компетентність у підготовці матеріалів для PR-діяльності; рівні сформованості компетентності у підготовці матеріалів для PR-діяльності; фахівці зі зв'язків з громадськістю.

**Постановка проблеми.** Встановлення основних пріоритетів розвитку вищої освіти з акцентом на вимозі формування у випускників навичок, що необхідні на ринку праці, сприяє зміні уявлення про фахову компетентність майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю, які відповідно до сучасних вимог роботодавців повинні володіти компетентністю у підготовці матеріалів для PR-діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Значущим у контексті дослідження питання компетентності майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю є досвід С. Квіта, А. Куліша, О. Курбана, Г. Почепцова, Л. Шаяна та інших. Аналіз методів підвищення ефективності

PR-освіти представлено у дослідженнях Г. Брум, С. Катліп, А. Центер та інших. Однак недостатньо повно в сучасній літературі висвітлено проблему діагностики рівнів сформованості компетентності майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю у підготовці матеріалів для майбутньої професійної діяльності.

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості компетентності майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю у підготовці матеріалів для PR-діяльності.

Відповідно до поставленої мети, сформулюємо основні завдання наукової розвідки: на базі основних компонентів компетентності майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю у підготовці матеріалів для майбутньої професійної діяльності уточнити критерії, показники та рівні сформованості означеного феномену.

**Виклад основного матеріалу.** Компетентність майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю у підготовці матеріалів для PR-діяльності будемо розуміти як набуте інтегративне утворення, що включає систему особистісних поглядів, знань, умінь та навичок, необхідних для реалізації професійних завдань у підготовці матеріалів для майбутньої професійної діяльності.

На основі парадигмального моделювання науковці виокремлюють основні компоненти професійної компетентності фахівця: мотиваційний – прагнення до появи компетентності (прагнення до прояву цієї властивості у діяльності, поведінці людини); когнітивний – володіння знаннями щодо змісту компетентності (знання засобів, способів, програм виконання дій, вирішення соціальних і професійних завдань, здійснення правил і норм поведінки); поведінковий – досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях; ціннісно-смысловий – ставлення до змісту компетентності та об'єкта її прикладення (особистісна значущість); емоційно-регуляційний – прояви емоційно-вольової саморегуляції процесу та її результату [2, с. 7].

Компонентами компетентності підготовки матеріалів для PR-діяльності визначено такі: ціннісний, когнітивний, технологічний, оцінково-результативний.

Відповідно до компонентів компетентності підготовки матеріалів для PR-діяльності, визначимо завдання формування основних професійних якостей майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю у процесі професійної підготовки.

1. Ціннісний компонент передбачає формування системи особистісних поглядів, які впливають на пошук, добір, опрацювання та створення даних, що є необхідними для реалізації фахових завдань у підготовці матеріалів для PR-діяльності.

2. Когнітивний компонент компетентності включає набуття майбутніми фахівцями зі зв'язків з громадськістю системи знань, вмінь, навичок з програмної складової інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), яку буде реалізовано у майбутній професійній діяльності для виконання основних фахових завдань.

3. Технологічний компонент передбачає формування у майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю комплексу умінь та навичок із написання текстів для матеріалів PR-діяльності із раціональним використанням сучасних інноваційних технологій.

4. Оцінково-результативний компонент компетентності реалізується через самодіагностику майбутніми фахівцями зі зв'язків з громадськістю цілей, процесу та результатів своєї діяльності.

Дотримуючись логіки у послідовності викладу матеріалу, визначимо та обґрунтуємо критерії сформованості компетентності майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю у підготовці матеріалів для майбутньої професійної діяльності відповідно до визначених компонентів досліджуваного феномену.

За словником «Професійна освіта», критерій (від грец. *kriterion* – засіб судження, мірило) – це ознака, на основі якої дається оцінка певного явища, дії, ідеї; ознака, взята за основу класифікації [5, с. 163].

Основними вимогами, які називають вчені, до формування критеріїв оцінювання явища є такі: критерії мають включати найсуттєвіші, основні моменти досліджуваного явища; охоплювати типові сторони явища; характеризувати саме те, що хоче перевірити дослідник; бути об'єктивними та сформульованими ясно, коротко, точно [3, с. 65]; відображати динаміку вимірюваної якості в просторі та часі; охоплювати основні види професійної діяльності, якщо це можливо; розкриватися через низку показників, за мірою вияву яких можна судити про більший чи менший рівень виразності конкретного критерію [4, с. 48].

Проаналізувавши наукові дослідження, можемо зробити висновок, що критерії оцінювання сформованості компетентності деякі автори визначають на основі складових компетентності, тобто конкретних компетенцій.

До основних критеріїв оцінювання сформованості компетентності майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю належать такі: ціннісний, змістовий, технологічний, оцінково-результативний, оскільки зазначені критерії корелюються з основними компонентами досліджуваної компетентності майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю та відповідають компонентам Європейської рамки кваліфікації [1], в якій прописаний характер вимог до майбутнього фахівця за такими складовими, як знання, вміння та компетенції. Відповідно до European Education Framework, будемо здійснювати перевірку до кваліфікаційного рівня 6, який відповідає результатам навчання на першому циклі у Рамці кваліфікацій Європейського простору вищої освіти. Згідно з цим кваліфікаційним рівнем, за дескриптором «знання» студенти повинні мати поглиблені знання в галузі праці або навчання, що включає критичне розуміння теорій і принципів; за дескриптором «навички» – сформовані навички демонструвати майстерність та інновації, необхідні для вирішення складних і непередбачуваних проблем у спеціалізованій сфері роботи або навчання; за дескриптором «компетенції» – управляти комплексною технічною чи професійною діяльністю або проектами, бути відповідальними за прийняття рішень у процесі непередбачуваної роботи; брати на себе відповідальність за управління професійним розвитком окремих осіб та груп [1]. Результати навчання майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю за дескриптором «знання» будуть визначатися змістовим критерієм, за дескриптором «навички» – технологічним, а «компетенції» – оцінково-результативним критерієм.

Ціннісний критерій сформованості компетентності майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю визначається нами як сформована система особистісних поглядів, які впливають на пошук, добір, опрацювання та створення даних, виражається через вміння критично мислити щодо різноманітних чинників, які впливають на прийняття рішень у сферах зв'язків з громадськістю, ерудованість у галузі літератури, культури, мистецтва, політики та суспільного життя з метою визначення рівня загальної обізнаності майбутнього фахівця зі зв'язків з громадськістю. Ціннісний критерій дає змогу діагностувати ступінь ставлення студентів до добору інформаційних даних для підготовки матеріалів у майбутній професійній діяльності та рівень їх самостійності.

Змістовий критерій сформованості компетентності майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю розглядаємо як систему таких складових: володіння українською мовою; дотримання лексичних, орфоепічних, орфографічних, граматичних, стилістичних, пунктуаційних норм; знання правил мовного етикету та ведення діалогу; дотримання законів композиції та стилю; знання основних інструментів інформаційних технологій, які сприяють раціональній роботі з інформаційними даними, що включає такі етапи, як збір, опрацювання, аналіз, узагальнення та систематизація, демонстрація у вигляді різних візуальних способів представлення інформаційних даних. Змістовий критерій дає змогу діагностувати рівень знань студентів, необхідних для реалізації професійних завдань з підготовки матеріалів для PR-діяльності.

Технологічний критерій сформованості компетентності майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю базується на критеріях успішного вирішення професійних завдань. Технологічний критерій забезпечує можливість діагностувати комплекс умінь та навичок студентів із

застосуванням засобів ІКТ у професійній діяльності для здійснення пошуку джерел інформаційних даних, вміння їх аналізувати; навички здійснювати технологічну підготовку різноманітних документів; вміння проектувати PR-проекти, створювати PR-продукти та розробляти критерії оцінювання ефективності їх реалізації; вміння створювати інформаційні матеріали, які використовуються у сфері зв'язків з громадськістю, володіння навичками літературного редагування, копірайтингу; вміння здійснювати підготовку матеріалів для проведення спеціалізованих заходів (прес-конференції, презентації, івенти тощо).

Оцінково-результативний критерій сформованості компетентності майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю передбачає оцінку виконання студентами майбутніх професійних завдань, вміння аналізувати та опрацьовувати результати своєї професійної діяльності; вміння визначати ефективні методи просування створеного інформаційного матеріалу. Цей критерій дає змогу діагностувати стан контролю і самоконтролю за ходом процесу підготовки матеріалів для PR-діяльності.

Отже, сформованість компетентності майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю у підготовці матеріалів для майбутньої професійної діяльності можна визначити за такими критеріями: ціннісний, змістовий, технологічний, оцінково-результативний.

Відповідно до визначених критеріїв та компонентів компетентності майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю у підготовці матеріалів для PR-діяльності встановлено початковий, середній, достатній та високий рівні сформованості компетентності майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю.

Вважаємо, що показниками рівнів означеної компетентності за визначеними критеріями є:

- 1) особисті цінності, спрямовані на опрацювання студентами інформаційних масивів даних з метою підготовки матеріалів для подальшої професійної діяльності;
- 2) знання теорії і практики формування та розвитку компетентності у підготовці матеріалів для PR-діяльності;
- 3) уміння та навички, необхідні для технологічного процесу створення інформаційних матеріалів, які використовуються у сфері зв'язків з громадськістю, підготовки документів, літературного редагування, копірайтингу відповідно до вимог професії;
- 4) професійні вміння та навички аналізу і самоаналізу власної професійної діяльності з підготовки PR-матеріалів.

На нашу думку, початковий рівень сформованості компетентності майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю у підготовці матеріалів для PR-діяльності характеризується фрагментарними теоретичними знаннями та елементарними вміннями опрацьовувати інформаційні дані та здійснювати підготовку матеріалів для майбутньої професійної діяльності (студент має епізодично сформовану систему особистісних поглядів, що впливає на пошук, добір, опрацювання та створення даних; несистематичне уявлення про економічні, соціальні, технологічні, політичні та етичні сфери суспільного життя, що визначає добір матеріалів для майбутньої професійної діяльності; недосконало володіє українською мовою, допускає лексичні, орфоепічні, орфографічні, граматичні, стилістичні, пунктуаційні помилки, має базові знання правил мовного етикету та ведення діалогу, не дотримується законів композиції та стилу; має елементарні знання основних інструментів інформаційних технологій, які використовує лише для деяких процесів збору, опрацювання, аналізу, узагальнення або систематизації інформаційних даних; має елементарні навички із застосування засобів ІКТ у майбутній професійній діяльності для здійснення пошуку джерел інформаційних даних, відсутнє вміння їх аналізувати; епізодично застосовує знання для здійснення технологічної підготовки документів; відсутнє вміння проектувати PR-проекти та створювати PR-продукти; базові вміння створювати інформаційні матеріали, які використовуються у сфері зв'язків з громадськістю, має несистематичне уявлення про літературне редагування, копірайтинг; базові вміння здійснювати підготовку матеріалів для проведення спеціалізованих заходів –

прес-конференцій, презентацій, івентів тощо; має уявлення про оцінку виконання майбутніх професійних завдань, вміння аналізувати та опрацювати результати своєї професійної діяльності; має фрагментарні знання про визначення ефективних методів просування створеного інформаційного матеріалу).

Середній рівень сформованості компетентності майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю у підготовці матеріалів для PR-діяльності передбачає відтворення студентом навчальної інформації, операцій, дій, засвоєних ним у процесі навчання, що свідчить про володіння ним знаннями на репродуктивному рівні (студент має сформовану систему особистісних поглядів, які впливають на пошук, добір, опрацювання та створення даних; вміє критично мислити на рефлексивному рівні щодо економічних, соціальних, технологічних, політичних та етичних чинників, які здійснюють вплив на прийняття рішень у сфері зв'язків з громадськістю; комплексні теоретичні знання у галузі літератури, культури, мистецтва, політики та суспільного життя; володіє українською мовою на конструктивному рівні, частково дотримується лексичних, орфоепічних, орфографічних, граматичних, стилістичних, пунктуаційних норм, але допускає помилки, має комплексні теоретичні знання правил мовного етикету та ведення діалогу, уявлення про закони композиції та стилю, комплексні теоретичні знання деяких інструментів інформаційних технологій, які сприяють раціональній роботі з інформаційними даними, що включає такі етапи, як збір, опрацювання, аналіз, узагальнення та систематизація, демонстрація у вигляді різних візуальних способів представлення інформаційних даних; застосовує засоби ІКТ у професійній діяльності для здійснення пошуку джерел інформаційних даних, вміння їх аналізувати з незначною сторонньою допомогою; має комплексні теоретичні знання щодо здійснення технологічної підготовки різноманітних документів; відсутні системні вміння проектувати PR-проекти та створювати PR-продукти; вміє створювати деякі інформаційні матеріали, які використовуються у сфері зв'язків з громадськістю; має базові вміння літературного редагування та копірайтингу; вміє здійснювати підготовку деяких матеріалів для проведення спеціалізованих заходів з незначною сторонньою допомогою; має фрагментарні знання про оцінку виконання студентами майбутніх професійних завдань, вміння аналізувати та опрацювати результати своєї професійної діяльності; елементарні вміння визначати ефективні методи просування створеного інформаційного матеріалу).

Вважаємо, що достатній рівень сформованості компетентності майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю у підготовці матеріалів для PR-діяльності характеризується вміннями виконувати базові завдання за відомим алгоритмом (студент має сформовану систему особистісних поглядів, які впливають на пошук, добір, опрацювання та створення даних, виражається через вміння критично мислити на особистісному рівні щодо певних чинників, які здійснюють вплив на прийняття рішень у сферах зв'язків з громадськістю; має системні теоретичні знання у галузі літератури, культури, мистецтва, політики та суспільного життя, які сприяють розв'язанню професійних задач на конструктивно-пошуковому рівні; вільно володіє українською мовою, дотримується лексичних, орфоепічних, орфографічних, граматичних, стилістичних, пунктуаційних норм, іноді помиляється, має системні знання правил мовного етикету і ведення діалогу, а також щодо законів композиції та стилю; має системні уявлення про можливість основних інструментів інформаційних технологій, які сприяють раціональній роботі з інформаційними даними, що включає такі етапи, як збір, опрацювання, аналіз, узагальнення та систематизація, демонстрація у вигляді різних візуальних способів представлення інформаційних даних; має сформований комплекс умінь та навичок із застосуванням засобів ІКТ у професійній діяльності для здійснення пошуку джерел інформаційних даних, вміння їх аналізувати; володіє умінням здійснювати технологічну підготовку документів; має сформовані навички у проектуванні PR-проектів та створенні PR-продуктів; володіє основними прийомами роботи для створення інформаційних матеріалів, які використовуються у сфері зв'язків з громадськістю, має сформовані навички літературного редагування та копірайтингу; вміє здійснювати підготовку матеріалів для

проведення спеціалізованих заходів на конструктивно-пошуковому рівні; має системні знання про оцінку виконання майбутніх професійних завдань, вміння аналізувати та опрацьовувати результати своєї професійної діяльності; основні вміння визначати ефективні методи просування створеного інформаційного матеріалу).

Високий рівень сформованості компетентності майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю у підготовці матеріалів для PR-діяльності передбачає здатність майбутнього фахівця зі зв'язків з громадськістю самостійно вирішувати незнайомі професійні завдання, творчо підходити до цього процесу, планувати свою діяльність і досягати поставленої мети, пропонувати альтернативні та раціональні шляхи вирішення професійних завдань (студент має сформовану систему особистісних поглядів, які впливають на швидкий пошук, добір, опрацювання та створення даних, виражається через вміння критично мислити, що позначається на прийнятті рішень у сферах зв'язків з громадськістю, ерудований у галузі літератури, культури, мистецтва, політики та суспільного життя, постійно поглиблює знання у різних галузях з метою орієнтації у всіх сферах життя та якісного виконання професійних завдань; вільно володіє українською мовою, дотримується лексичних, орфоепічних, орфографічних, граматичних, стилістичних, пунктуаційних норм, знає та дотримується правил мовного етикету та ведення діалогу, законів композиції та стилю; знає та вільно застосовує інструменти інформаційних технологій, які сприяють раціональній роботі з інформаційними даними, що включає такі етапи, як збір, опрацювання, аналіз, узагальнення та систематизація; репрезентує матеріали для PR-діяльності у вигляді різних візуальних способів представлення інформаційних даних; студент має комплекс умінь та навичок застосування засобів ІКТ у нестандартних ситуаціях професійної діяльності для здійснення пошуку джерел інформаційних даних, вміє їх аналізувати; володіє навичками здійснювати технологічну підготовку різноманітних документів; вміє проектувати PR-проекти, створювати PR-продукти та розробляти критерії оцінювання ефективності їх реалізації; вміє створювати інформаційні матеріали, які використовуються у сфері зв'язків з громадськістю, вільно володіє навичками літературного редагування, копірайтингу; вміє творчо підходити до підготовки матеріалів для проведення спеціалізованих заходів; студент має системні знання про оцінку виконання майбутніх професійних завдань, вміє аналізувати та опрацьовувати результати своєї професійної діяльності, а також визначати ефективні методи просування створеного інформаційного матеріалу).

Визначення рівнів сформованості компетентності майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю на всіх етапах педагогічного експерименту може здійснюватися за допомогою таких методів дослідження: спостереження, самоаналіз та самооцінювання, опитування, анкетування за методиками («Ціннісні орієнтації» (М. Рокич), методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса), дискусії, тестування, проведення діагностичних і навчальних вправ, ділових ігор, контент-аналіз змісту студентських робіт.

**Висновки.** Отже, в якості критеріїв оцінювання сформованості компетентності майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю у підготовці матеріалів для PR-діяльності, які за своєю сутністю і змістом корелюються зі структурними компонентами зазначеної компетентності (ціннісний, когнітивний, технологічний, оцінково-результативний), нами було представлено ціннісний, змістовий, технологічний, оцінково-результативний. Визначено, що змістове наповнення критеріїв розкрито через сукупність показників (ступінь ставлення студентів до добору інформаційних даних для майбутньої професійної діяльності; рівень знань студентів, необхідних для реалізації фахових завдань з підготовки матеріалів для PR-діяльності; рівень успішності у вирішенні фахових завдань; самоконтроль у процесі виконання завдань). Відповідно до критеріїв, їх показників визначено рівні сформованості компетентності майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю у підготовці матеріалів для подальшої професійної діяльності – початковий, середній, достатній та високий.

**Перспективою подальших досліджень** є проведення педагогічного експерименту з комплексною реалізацією удосконаленої на засадах електронного навчання технології про-

фесійної підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю, яка, за сформульованою гіпотезою, сприятиме формуванню компетентності у підготовці матеріалів для майбутньої професійної діяльності.

### Використані джерела

1. Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors-page>
2. Козловська І. М. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців на основі інтегративного підходу : методичні рекомендації / І. М. Козловська, Я. М. Собко, О. О. Стечкевич, О. М. Дубницька, Т. Д. Якимович. – Львів : Сполом, 2012. – 64 с.
3. Кульневич С. В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания / С. В. Кульневич. – Воронеж, 1997. – 230 с.
4. Мазін В. М. Формування культури професійної самореалізації майбутніх учителів фізичного виховання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. М. Мазін. – Запоріжжя, 2008. – 222 с.
5. Професійна освіта: Словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.

### References

1. Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF) [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors-page>
2. Kozlovskaya I. M. Formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnix fakhivtsiv na osnovi intehrativnoho pidkhdohu : metodychni rekomendatsii / I. M. Kozlovskaya, Ya. M. Sobko, O. O. Stechkevych, O. M. Dubnytska, T. D. Yakymovych. – Lviv : Spolom, 2012. – 64 s.
3. Kulnevych S. V. Pedahohyka samoorhanyzatsyy: fenomen soderzhaniya / S. V. Kulnevych. – Voronezh, 1997. – 230 s.
4. Mazin V. M. Formuvannya kultury profesiinoi samorealizatsii maibutnix uchyteliv fizychnoho vykhovannia : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / V. M. Mazin. – Zaporizhzhia, 2008. – 222 s.
5. Profesiina osvita: Slovnyk : navch. posib. / uklad. S. U. Honcharenko ta in. ; za red. N. H. Nychkalo. – K. : Vyshcha shkola, 2000. – 380 s.

**Нуржинская А. В., старший преподаватель, аспирант кафедры психологии и педагогики Национального университета «Киево-Могилянская академия», г. Киев, Украина**

### ДИАГНОСТИКА УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ В ПОДГОТОВКЕ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ PR-ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье охарактеризовано сущность и структуру компетентности будущих специалистов по связям с общественностью в подготовке материалов для PR-деятельности. Целью статьи является определение критериев, показателей и уровней сформированности компетентности будущих специалистов по связям с общественностью в подготовке материалов для PR-деятельности. Констатируется, что установление основных приоритетов развития высшего образования с акцентом на требование формирования у выпускников навыков, необходимых на рынке труда, способствует изменению представления о профессиональной компетентности будущих специалистов по связям с общественностью, которые в соответствии с современными требованиями работодателей должны обладать компетентностью в подготовке материалов для PR-деятельности. Указано, что компонентами компетентности подготовки материалов для PR-деятельности являются: ценностный, когнитивный, технологический, оценочно-результативный. Раскрыто, что показателями уровней обозначенной компетентности по определенным критериям являются: личные ценности, направленные на

проработку студентами информационных массивов данных с целью подготовки материалов для дальнейшей профессиональной деятельности; знание теории и практики формирования и развития компетентности в подготовке материалов для PR-деятельности; умения и навыки необходимые для технологического процесса создания информационных материалов, которые используются в сфере связей с общественностью, подготовки документов, литературного редактирования, копирайтинга в соответствии с требованиями профессии; профессиональные умения и навыки анализа и самоанализа собственной профессиональной деятельности по подготовке PR-материалов. Раскрыты общие положения диагностики уровней сформированности компетентности в подготовке материалов для PR-деятельности будущих специалистов по связям с общественностью в процессе профессиональной подготовки, к которым отнесены уточнение критериев, показателей и описание уровней сформированности обозначенной компетентности будущих специалистов по связям с общественностью.

**Ключевые слова:** компетентность в подготовке материалов для PR-деятельности; уровни сформированности компетентности в подготовке материалов для PR-деятельности; специалисты по связям с общественностью.

*Nurzhyńska A. V., Senior Lecturer/Junior faculty, Postgraduate student at Psychology and Pedagogy Department, National University of Kyiv-Mohyla Academy*

#### DIAGNOSIS OF THE COMPETENCE FORMATION LEVELS OF FUTURE PUBLIC RELATIONS SPECIALISTS IN THE PREPARATION OF MATERIALS FOR PR ACTIVITIES

The article describes the essence and structure of the competence of future public relations specialists in the preparation of materials for PR activities. The research paper aims at determining the criteria, indicators and levels of competence development of future PR specialists in the preparation of materials for PR activities. It is stated that the establishment of the main priorities of the development of higher education with the emphasis on the requirement for the formation of skills necessary for the graduates in the labour market promotes a change in the understanding of the professional competence of future public relations specialists, who, to meet the modern requirements of employers, should have competence in preparing materials for PR activities. It is specified that the components of competence in the preparation of materials for PR activities are the following: value, cognitive, technological, evaluation-and-effective. It is revealed that the indicators of the levels of the above competence, according to the determined criteria are the following: personal values aimed at processing information data arrays by students in order to prepare materials for further professional activities; knowledge of the theory and practice of formation and development of competence in the preparation of materials for PR-activities; skills and abilities necessary for the technological process of creating information materials used in the field of public relations, preparation of documents, literary editing, copywriting in accordance with the requirements of the profession; professional and analytical skills, self-analysis of their own professional activities in the preparation of PR materials. General provisions of the diagnostics of the levels of competence formation in the preparation of materials for PR activities of future specialists in public relations in the process of professional training, which include clarification of criteria, indicators and description of the formation levels of the identified competence of future public relations specialists.

**Key words:** competence in the preparation of materials for PR activities; levels of competence formation in the preparation of materials for PR activities; public relations specialists.



**Гупан Нестор Миколайович** —

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України. Автор близько 200 наукових праць.

**Коло наукових інтересів:** методологія історії педагогіки; історіографія історії педагогіки; теоретико-методичні засади формування змісту шкільних курсів вітчизняної історії; проблеми шкільного підручникотворення із суспільствознавчих предметів. Член двох спеціалізованих вчених рад із захисту докторських і кандидатських дисертацій. Входить до складу

редколегії кількох фахових видань.

e-mail: nestorgupan@gmail.com

## КНИГА, ЯКА БУДЕ ЦІКАВА ТА КОРИСНА НАУКОВЦЮ

(рецензія на монографію Є. М. Хрикова «*Методологія педагогічного дослідження*»)

Книга посідає важливе місце в житті кожного науковця і особливо, якщо йдеться про монографію. Вона є джерелом поповнення нових знань і водночас засобом комунікації, оскільки розширює спілкування автора із зацікавленими у порушеній проблемі особам. Останні ж отримують можливість апелювати, або розвивати думку автора прочитаної книги у власній науковій творчості та дослідництві. Саме таку перспективу відкриває опублікована Євгеном Миколайовичем Хриковим монографія «*Методологія педагогічного дослідження*».

Нині вона є надзвичайно актуальною, оскільки тривалий час українська педагогічна наука орієнтувалася на радянську, а потім російську методологію наукового пошуку. Варто зазначити, що українські вчені якщо й розробляли проблеми методології, то в межах окремих дисертаційних досліджень або певних аспектів методології науково-педагогічних спеціальностей. Публікація монографії Є. Хрикова «*Методологія педагогічного дослідження*» є свідченням появи оригінальної за змістом роботи, що не дублює вже відомі положення, а робить новий значний крок у розвитку проблем методології.

Як відомо, будь-яка наукова робота є відбитком інтересів, знань, досвіду наукової діяльності її автора. Специфіка дослідження проблем методології полягає у тому, що ця тематика вимагає наявності широкого кругозору, глибоких знань, різнобічного наукового та педагогічного досвіду автора. Саме такі риси властиві автору рецензованої монографії: 40 років наукової діяльності, більше 20 років роботи у спеціалізованих радах із захисту дисертацій, виконання обов'язків експерта ВАК упродовж двох скликань, більше сорока років роботи на різних посадах в системі освіти (заступник директора школи, асистент, старший викладач, доцент, професор, завідувач кафедри, декан факультету, директор інституту у Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка), підготував 50 кандидатів і докторів педагогічних наук, упродовж багатьох років керував аспірантським семінаром.

Розробка автором монографії проблем методології спрямовувалася на забезпечення якості дисертаційних робіт аспірантів і докторантів. Саме це обумовлювало необхідність вирішення найбільших гострих проблем наукових досліджень та висвітлення у публікаціях перевірених на практиці результатів пошукової роботи.

Частину підрозділів монографії (закони та закономірності розвитку педагогічної науки, педагогічна наука в Україні; стан та напрями розвитку; визначення цілей і завдань педагогічних дисертаційних робіт; суперечності в педагогічних дослідженнях; педагогічні умови в структурі



наукового знання; понятійно-термінологічний аналіз у педагогічних дослідженнях; чинники визначення методологічних засад педагогічного дослідження; методологія вивчення стану дослідження певної педагогічної проблеми; визначення та використання критеріїв оцінки педагогічних явищ у експериментальних дослідженнях; аналіз стану дослідженості наукової проблеми у галузі порівняльної педагогіки; використання гіпотези в історико-педагогічному дослідженні; регіональні історико-педагогічні дослідження: спрямованість, значення, методологічні засади; методологічні засади дослідження проблеми управління розвитком загальноосвітньої школи) вже було опубліковано в провідних педагогічних виданнях («Шлях освіти», «Український педагогічний журнал», «Педагогіка» та ін.).

Варто зазначити, що такі підрозділи, як теорія та практика визначення тем дисертаційних робіт з педагогіки; понятійна система дисертації; методи історико-педагогічного дослідження; стан використання та перспективи розвитку; аналіз стану періодизації історико-педагогічних явищ; понятійні засади періодизації історико-педагогічних явищ; парадигмальні

засади періодизації історико-педагогічних явищ; теоретико-методичні засади періодизації історико-педагогічних явищ; критерії періодизації історико-педагогічних явищ опубліковано вперше.

У монографії автор значну увагу приділяє методології історико-педагогічних досліджень. Найбільш детально розглядає проблему періодизації історико-педагогічних явищ, якій присвячено п'ять підрозділів. Пояснити це, на наш погляд, можна недостатньою розробкою проблеми періодизації, станом цього аспекту наукової діяльності, що обумовлює тиражування одних і тих самих підходів та періодизацій в історичних дослідженнях.

Ознайомлення з монографією дає можливість виокремити декілька її принципових особливостей. **Перша:** більшість підрозділів книги підготовлено на основі аналізу стану педагогічних досліджень, що дало змогу обґрунтувати підходи щодо подолання найбільш розповсюджених недоліків дисертаційних робіт. **Друга:** монографія містить велику кількість прикладів як використання недосконалих засобів наукової діяльності, так і більш ефективних підходів до наукової діяльності. Ця особливість полегшує завдання як самостійного освоєння методологічних проблем педагогічної науки, так і організацію навчання аспірантів основам наукової діяльності. **Третя:** структуру монографії визначають не формалізовані підходи до структурування методології, а пошук відповідей на більш гострі сучасні проблеми наукової роботи, тому реалізація запропонованих підходів може підвищити ефективність педагогічної науки. **Четверта:** більшість матеріалів монографії має технологічний характер. Монографія дає відповіді на численні практичні питання: як формулювати мету та завдання дослідження; як виокремлювати та формулювати суперечності, які обумовлюють необхідність дослідження; як проводити понятійно-термінологічний аналіз; як визначати та використовувати критерії оцінки педагогічних явищ; як аналізувати стан дослідженості педагогічної проблеми; як розробити періодизацію історико-педагогічних явищ.

Отже, монографія Є. Хрикова «Методологія педагогічного дослідження» стане в нагоді викладачам у підготовці та проведенні занять з аспірантами. Вона буде корисною як досвідченим науковцям, докторантам, так і дослідникам, які роблять свої перші кроки в науці, а також студентам педагогічних вищих навчальних закладів.



**Ковальова Світлана Василівна** –

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри філологічних, суспільно-гуманітарних та мистецьких дисциплін Комунального вищого навчального закладу Київської обласної ради «Академія неперервної освіти».

**Коло наукових і професійних інтересів:** сучасні проблеми освіти дорослих: теорія, методика, досвід; методологія наукового дослідження; модернізація змісту мистецької освіти в умовах викликів ХХІ століття; теорія і методика професійної мистецької освіти; педагогіка мистецтва; теорія і

методика викладання мистецьких дисциплін; інноваційний художньо-педагогічний процес та новітні технології організації професійного навчання; музикотерапевтичні здоров'язберігаючі технології у формуванні ключових компетентностей; культурологія освіти; психологія музичної діяльності та художньої творчості; мистецтво організації та проведення тренінгу.

e-mail: kov\_svita@bigmir.net

## СУЧАСНІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСОБИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

(рецензія на науково-методичний посібник

**І. В. Дубровіної «Методика організації музичного мистецтва  
в системі післядипломної освіти»**)

Складність і динамічність сучасних реформ у системі післядипломної педагогічної освіти України значно посилюють роль людського фактору, потребують високої професійної компетентності педагогічних працівників, якісних і кількісних змін їхньої підготовки до участі в інноваційних процесах та визначають новий зміст і технології підвищення кваліфікації. Гуманістичний підхід в організації навчально-виховного процесу в системі післядипломної освіти проявляється у зверненні до особистісної суті людини, звільненні її від одноманітності як у суспільному бутті, так і у професійному розвитку.

Науково-методичний посібник І. В. Дубровіної присвячено важливій педагогічній проблемі – організації самоосвітньої діяльності учителів музичного мистецтва в системі післядипломної освіти. Актуальність проблеми підвищується тим, що самоосвітня діяльність педагогічних працівників нині є визначальним чинником оновлення змісту післядипломної системи та суттєвим важелем переходу до моделі інноваційного розвитку України у цілому. Проблематика посібника, що продиктована освітніми запитами педагогів, зумовлена необхідністю представлення новітніх наукових здобутків у контексті зарубіжної концепції самовизначеності проблеми евтагогії (хьютагогії).

Нині з мірою формування зрілої особистості вчителя зростає питома вага самостійності для відкриття простору життєтворчості, оптимального використання доступних ресурсів і власного потенціалу. Тут необхідно зазначити, що заявлену тему можна зарахувати



до проблеми «самопізнання особистості педагога у здійсненні та нездійсненні катарсису» (за В. Роменцем). З іншого боку, конкурентоспроможність сучасного вчителя музичного мистецтва на ринку праці визначається, насамперед, рівнем його теоретичної та практичної готовності до організації ефективної самоосвітньої діяльності, що здійснюється через парадигму фахових знань, умінь та досвіду професійної діяльності. Самоосвітня діяльність, як справедливо зазначає автор, є необхідною передумовою кар'єрного зростання сучасного фахівця мистецького профілю, що відкриває нові можливості підвищення професійного рівня.

Рецензований рукопис підготовлено відповідно до актуальних проблем розвитку сучасної педагогічної освіти. У структурі посібника наявні всі структурні елементи, передбачені чинними нормами для даного типу матеріалу. Зміст науково-методичного посібника подано у логічній послідовності, що дало змогу автору розкрити стан практичної реалізації проблеми у сучасному освітньому

просторі України, зробити обґрунтовані висновки щодо організації ефективної самоосвіти. Усі розділи рукопису тісно пов'язані між собою, послідовно доповнюють один одного, несуть ґрунтовне змістове і процесуальне навантаження.

У вступі обґрунтовано активну позицію людини як суб'єкта професійної діяльності в контексті пріоритетного напрямку модернізації освітнього простору.

У першому розділі автором широко розкрито науково-теоретичні підходи до висвітлення різних аспектів самоосвітньої діяльності педагогів-музикантів у СППО – в узагальненому вигляді ступінь наукового розроблення проблеми частково представлено у педагогічних дослідженнях через гуманітарно-антропологічний підхід; філософії – в контексті онтологічних категорій «буття», «діяльність», феномену людської життєдіяльності; культурології – у вимірах становлення «людина – культура»; соціології – в руслі проблем розвитку соціуму та вільного часу людини; психології – як проблема саморозвитку людини, складова частина самовиховання, саморозвитку особистості, результат становлення суб'єктності та засіб запобігання «професійному вигоранню». Аргументовано та докладно висвітлено актуальність та значущість наукової проблеми, різні аспекти її розгляду, спрямованість професійної педагогічної діяльності вчителів музичного мистецтва на ефективне застосування розроблених теоретичних положень самоосвітньої діяльності в системі післядипломної освіти. Розкрито концепцію логічного взаємозв'язку освіти та самоосвіти в професійній діяльності педагога, проаналізовано роль самоосвіти у професійному зростанні вчителя музичного мистецтва та напрями оптимізації навчально-виховного процесу в системі післядипломної педагогічної освіти, визначено значення самоосвітньої діяльності в розвитку освітньої стратегії професійної освіти.

У другому розділі значний інтерес становить розвиток самоосвітньої діяльності засобами групових технологій навчання: проектного, проблемного та дійового («Акваріум», «Спіль-

ний проект», «Ажурна пилка», «Синтез думок», «Мікрофон», «Метод прес», «Обери позицію», «Навчаючись – вчуся» тощо). Особливого схвалення заслуговують положення, що стосуються практичного спрямування методики організації самоосвітньої діяльності вчителів музичного мистецтва: визначення структурних складових і функціональних компонентів самоосвітньої діяльності; конкретизації процесуальних засобів; системи авторських різнорівневих завдань для розвитку самоосвітніх умінь. Другий розділ логічно взаємопов'язаний із першим та спрямовується на розкриття певного аспекту методики організації самоосвітньої діяльності фахівців мистецьких дисциплін, тому автор застосовує сучасну методологію та інструментарій для розкриття сутності феномену «самоосвітня діяльність учителів музичного мистецтва в системі післядипломної освіти».

Адже вчитель музичного мистецтва, безпосередньо розшифровуючи культурні смисли та коди інкультурного тексту задля формування ейдетичної свідомості учня, має системно, активно, свідомо ставитися до професії та свого життя загалом. А це передбачає глибоку рефлексію, пізнання й осмислення (а на ділі й неодноразове переосмислення) навколишнього світу, професії та самого себе, власних можливостей, здібностей, інтересів і потреб.

Грунтуючись на філософії та методології наукового знання про взаємозв'язок та взаємозумовленості змісту та форми, дискретності, наступності, неперервності, еволюційності розвитку, а також на системному, діяльнісному, особистісно орієнтованому підходах автором у додатках розроблено систему творчих завдань щодо розвитку самоосвітньої діяльності педагогів. Використання сучасної методології та інструментарію дослідження дало змогу авторові отримати принципово новий конкретний результат – ввести в науковий обіг поняття *«самоосвітня діяльність учителів музичного мистецтва в системі післядипломної освіти»* як систематичну пізнавальну діяльність учителя музичного мистецтва, яка орієнтована на досягнення певних особистісних або суспільно значущих освітніх цілей: підвищення кваліфікації задля вирішення професійно-педагогічних завдань, задоволення мистецьких пізнавальних інтересів, загальнокультурних професійних запитів, підвищення власного культурного рівня, створення індивідуального стилю мистецько-педагогічної діяльності, що відображає його прагнення до постійного професійного зростання.

Видання має практичну цінність, адже пропонує різним учасникам організації освітнього процесу в системі післядипломної освіти та у науково-методичній роботі вагомі розробки, а саме: керівникам – ефективну модель управління якістю професійної діяльності вчителів музичного мистецтва; викладачам СППО – процедуру розроблення навчально-методичного забезпечення; науковцям – принципи розроблення освітніх програм; вчителям – інструментарій для відкриття простору життєтворчості та оптимального використання доступних ресурсів і власного потенціалу.

Рукопис виконано на достатньому науково-методичному рівні, актуальність відповідає запитам сьогодення, що допоможе поглибити засади безперервної освіти. З огляду на це, рекомендуємо схвалити посібник *«Методика організації самоосвітньої діяльності вчителів музичного мистецтва в системі післядипломної освіти»* та рекомендувати його до використання у педагогічній практиці.



*Розповсюдження журналу здійснюється державним підприємством «ДП Преса». Передплату періодичного наукового видання «Український педагогічний журнал» на 2017 рік можна оформити:*

- в будь-якому відділенні поштового зв'язку України за готівковий рахунок;
- в пунктах передплати – по безготівковому розрахунку та за готівку;
- через інтернет, використовуючи форму пошуку за абеткою або індексом видання в електронному каталозі видань України.

*Інформація про передплату «Українського педагогічного журналу» розміщена за номером 4707 у каталозі видань України на 2017 рік.*


### **ПЕРЕДПЛАТНИЙ ІНДЕКС 86291**

*Журнал видається трьома мовами: українською, англійською та російською.*

*Періодичність видання 4 рази на рік.*

### **КОНТАКТИ РЕДАКЦІЇ:**

04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-Д,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
кабінет 213

 Тел./факс: 044-481-37-72

 e-mail: [nauk\\_org\\_undip@ukr.net](mailto:nauk_org_undip@ukr.net)

Сайт: <http://uej.undip.org.ua/index.php/euj>

Сторінка «Українського педагогічного журналу» на **FACEBOOK:**

 <https://www.facebook.com/ukr.edu.journal>

Підписано до друку 14.06.17р. Формат 70x100 1/16.

Папір офс. 80 г/м<sup>2</sup>. Друк цифровий.

Умов. др. арк. 11,28. Наклад 300 прим.

Оригінал-макет видання підготовлено  
видавництвом «Педагогічна думка»  
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-А, корп. 2;  
тел./факс: (044) 481-38-82

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготовників  
розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.

Віддруковано в ТОВ «Центродрук»,  
вул. Гарматна, 39-В,  
тел.: (044) 207-01-35



УКРАЇНСЬКИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ  
ЖУРНАЛ



UKRAINIAN  
EDUCATIONAL  
JOURNAL