

УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 4

2020



UKRAINIAN EDUCATIONAL JOURNAL

*Фахове періодичне видання
Інституту педагогіки
НАПН України*



УКРАЇНСЬКИЙ
педагогічний
ЖУРНАЛ
UKRAINIAN
EDUCATIONAL
JOURNAL



З М І С Т

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВІТЧИЗНЯНІ ПЕРСПЕКТИВИ В ОСВІТІ

Natalia Dichek

NATION-BUILDING PUBLIC POLICY
AND GENERAL SECONDARY EDUCATION:
UKRAINIAN EXPERIENCE 5

Світлана Кравченко

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В США
ТА В УКРАЇНІ: ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ 17

Оксана Шпарик

COVID-19 І ШКІЛЬНА ОСВІТА:
ДОСВІД УЧИТЕЛІВ КИТАЮ 25

Юлія Заячук

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА
ДІЯЛЬНОСТІ УНІВЕРСИТЕТУ ТА ЇЇ РІЛЬ
У СУЧАСНІЙ ДИНАМІЦІ ВИЩОЇ ОСВІТИ 34

Ганна Калініна, Микола Малюга

СІНГЛТОНІ ЯК НОВИЙ ТРЕНД ХХІ СТОЛІТТЯ 45

АКТУАЛЬНІ ТЕОРІЇ – ЕФЕКТИВНА ПРАКТИКА

Тетяна Засєкіна

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД У ШКІЛЬНИЙ
ПРИРОДНИЧІЙ ОСВІТІ 61

Наталія Гавриш, Світлана Васильєва,

Вікторія Рагозіна

СТАН РОЗВИТКУ ДІТЕЙ У ГРУПАХ РАННЬОГО ВІКУ
В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: РЕЗУЛЬТАТИ
КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ 69

Олена Павлик, Ніна Білоконна, Олександра Лисевич

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦЯ
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У НОВИХ РЕАЛІЯХ 83

Віра Черноус

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-
ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 92



ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ: ІДЕЇ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

Tetiana Nazarenko

FORMING GEOGRAPHICAL COMPETENCE OF STUDENTS IN CONDITIONS OF DISTANCE TEACHING 100

Валерій Редько

ДИДАКТИЧНА СУТНІСТЬ ОСВІТНЬОГО ІНШОМОВНОГО КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЗАСОБУ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 109

Оксана Онопрієнко

ТЕХНОЛОГІЯ ВХІДНОГО ДІАГНОСТУВАННЯ НАВЧЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 118

Олександр Пасічник, Олена Пасічник

ЧИННИКИ ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ 129

МЕТОДИКА, ДОСВІД, РЕЗУЛЬТАТИ

Elena Chasnikova, Victor Nadтока

FORMATION OF ECONOMIC COMPETENCE AMONG LYCEUM STUDENTS: MANUAL ON ECONOMICS, FINANCIAL LITERACY AND FUNDAMENTALS OF ENTREPRENEURSHIP UNDER THE PROGRAMME «LYCEUM STUDENT IN THE WORLD OF ECONOMICS, FINANCE AND ENTREPRENEURSHIP» 141

Галина Лисенко

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ 150

Lyudmyla Galayevska

INCREASING THE EFFECTIVENESS OF LYCEUM STUDENTS' SPOKEN COMMUNICATION 161

Ніна Головченко

ЗМІСТ, ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВИВЧЕННЯ ТЕОРІЇ ЛІТЕРАТУРИ В СИСТЕМІ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ В 11-МУ КЛАСІ ЛІЦЕЮ 169

ISSN 2411-1317

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

УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

ЗАСНОВНИК – ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

Науковий журнал

№ 4, 2020

Свідоцтво про державну реєстрацію
Серія КВ № 20737-10537Р від 30.04.14

Передплатний індекс 86291

Видається з січня 2015 року

Журнал є **науковим фаховим** виданням
України категорії «Б» у галузі педагогіки.

Наказ МОН України № 409

від 17.03.2020

*Затверджено вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
Протокол №11 від 23 листопада 2020 р.*

Наукова рада

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

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

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

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

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

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

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

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

БАКУМ З. П., д. пед. н., проф.

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

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

ГОРАШ К. В., к. пед. н., с. н. с., відповідальний редактор

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

ЖОРОВА І. Я., д. пед. н., доц.

ЖУК Ю. О., д. пед. н., доц.

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

КАЛІНІНА Л. М., д. пед. н., проф.

КИЗЕНКО В. І., к. пед. н., с. н. с.

КОВАЛЬЧУК В. І., д. пед. н., проф.

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

ПОПОВА Л. О., к. пед. н., доц., с. н. с., відповідальний секретар

РІДЕЙ Н. М., д. пед. н., проф.

СКВОРЦОВА С. О., д. пед. н., проф.

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

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

УСКА С., д. пед. н., проф. (Латвія)

ШАВІНІНА Л. М., Ph.D., проф. (Канада)

Наталія Жидкова

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ У РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ
УЧНІВ НА УРОКАХ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ
ПРЕДМЕТІВ 180

Світлана Покрова

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ДО
ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ
ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 192

Олексій Самойленко

ТЕХНОЛОГІЯ ВПРОВАДЖЕННЯ
КОНСТРУКТИВНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ
БАКАЛАВРІВ ІЗ КІБЕРБЕЗПЕКИ В УМОВАХ
ОСВІТНЬО-ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА 199

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ РЕФЛЕКСІЇ

Natalia Bohdanets-Biloskalenko, Tetiana Havrylenkon

THE RELEVANCE OF Y.F. СHERIHA'S IDEAS
WITHIN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN
PRIMARY SCHOOL (to the 145th anniversary of the
pedagogue) 207

Світлана Лісковець, Оксана Гуда, Віктор Тимошук

ІСТОРІЯ МАТЕМАТИКИ В КОНТЕКСТІ
ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН
У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ 215

УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ UKRAINIAN EDUCATIONAL JOURNAL

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

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

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



Natalia Dichek – Professor, Doctor of Sciences in Education, Head of the Department of History and Philosophy of Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine Kyiv, Ukraine.

Research interests – History of Domestic and Foreign Education, biography studies in Education; Methodology of the History Researches in Education; A. Makarenko' ideas in English language studies.

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

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-2185-3630>

UDC 323(477)+373.3/.5.09

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-5-16>

NATION-BUILDING PUBLIC POLICY AND GENERAL SECONDARY EDUCATION: UKRAINIAN EXPERIENCE

In the context of current socio-political situation around Ukrainian-language school education in Ukraine, the author offers a retrospective analysis of strategic directions of general secondary education development as an important aspect of establishing an independent Ukrainian state. The author also substantiates the preconditions for forming nationally oriented public school policy inextricably related to the status of the Ukrainian language and the strengthening of its functioning (late 1980s – early 1990s). The paper provides the author's version of strategic directions in general secondary school education in Ukraine in subsequent decades that haven't lost their potential. These strategic directions include recognition of education, and first of all, school education, as a factor of sovereign statehood, development of civil-state education management, psychologization of education, informatization of the entire field of education.

Keywords: Ukraine; general secondary school; public strategies in school education; the Ukrainian language; nation-building.

Problem statement. Since the beginning of the development of Ukraine as an independent state, its education policy was based on the idea that education was a public good, and therefore its development was one of the key tasks of nation-building [1], [2]. However as other countries' experience shows the education policy becomes an integral part of social development strategies and public reform programmes not only in developed countries of the world since the end of the 20th century and especially in the 21st century [3], [4]. To provide a reasoned base for predicting future courses of action in the field of Ukrainian education, as well as for possible preventing negative situations in its progress, it seems logical to identify external and internal factors that caused changes in public education policy in the first decades of its sovereignty.

Relying on the axiom that education has a significant impact on all aspects of social and economic life of the country, we consider it appropriate to undertake a historical and retrospective analysis of the experience gained by Ukraine in making public education policy in the field of general secondary education as the most socially important level of its education system. H. Kasianov who is a contemporary Ukrainian scientist and analyst describes general

secondary education as “the most essential link to ensuring the right of Ukrainian citizens to quality education” [5, p. 14].

The analysis of recent research and publications on the problem. Despite the numerous studies on education policy of Ukraine in the era of independence conducted by other authors (A. Vitchenko, S. Dombrovska, V. Kremen, V. Korsak, Ye. Krasniakov, L. Nalyvaiko, D. Petrashenko, V. Ponomarenko investigated the essence and transformations of public education policy in Ukraine; V. Andrushchenko, V. Ohneviuk, S. Shevchenko, N. Huberska analyzed education policy in the field of higher education; V. Halperina, V. Zhuravskiy, V. Luhovyi, V. Saveliev, T. Poiasok, N. Shulha substantiated the theoretical and methodological aspects of the problem of education policy of sovereign Ukraine; V. Bazeliuk, O. Zhabenko, Ye. Krasniakov, V. Luhovyi, N. Protasova studied the theory and practice of education management as a component of education policy; and I. Likarchuk, L. Prokopenko, N. Dichuk highlighted issues concerning historical and theoretical aspects of public policy of Ukraine in the field of education), we have every reason to assert that public policy in the field of general secondary general education is still largely unexplored especially in the historical and genetic context.

Purpose of the article. Thus, the article’s objective is to determine the preconditions for forming public policy in the field of general secondary education¹ (late 1980s – early 1990s) and to substantiate the key (or strategic) directions of its implementing during the first decades of Ukraine’s sovereignty. We believe that the choice of the studies that relate to exactly this timespan of the recent history of Ukraine is appropriate, firstly, because the strategic shifts in public policy on general secondary education laid down at that time remain relevant and they will still be of paramount importance, so we raise a problem to identify these directions and try to prove their imminence. And secondly, in order to generalize setbacks and successes in public education policy of school objectively, we should step back in time (facing the recent past, so to speak). However, we shall notice that we do not set a task to characterize tactical (local) educational strategies, since it is a topic of a separate study.

Also, we have to explain that taking into account the large number of interpretations of the concept of “public education policy” we accept the following definition, namely: “Public education policy is the system of government’s strategic goals and programmatic actions aimed at maintaining and developing of education” [7, p. 9].

Presentation of the main material. To establish objectively the strategic directions of PPGSE in the first decades of Ukrainian sovereignty mentioned in the objective of the article, it is important to specify preconditions that significantly influenced their formation. We’ll start the retrospective analysis referring to the enactment of the Law on Languages in the Ukrainian Soviet Socialist Republic in October 1989 which established the Ukrainian language as the official one. Its functioning and development was recognized as “one of the decisive factors of the national identity of the Ukrainian people” which guaranteed it a “sovereign national-state future” [8]. It is worth recalling that the need to “shape understanding of the social mission of the Ukrainian language as the state language in the Ukrainian SSR among its citizens regardless of their nationality” was provided in the Law on Languages [8]. And the issue of the development of Ukrainian-language education has become almost the first of the important nation-building processes.

It should be noted that over the resistance of the communist authorities this Law was adopted due to mass protests of the members of the public movement for national sovereignty and national (Ukrainian) priorities in all spheres of life. Although Ukraine had long been a real reserve of stagnation [9, p. 4], since the mid-80s of the twentieth century there had been an increase in activity by the nationally oriented citizens. According to L. Deshchynskiy, it was under the influence of the national liberation movement, although heterogeneous in the composition of its participants, their beliefs and demands, the democratic changes had been made in the republic and “writers were at the forefront” [9, p. 5], and the people stood up for the Ukrainian language and culture from

¹ To make this phrase shorter we will use either the abbreviation PPGSE or the word combination “general secondary school education policy” in the text.

russification. In V. Kulik's view, it was the writers who were able to force Horbachov's perestroika "to speak Ukrainian" [10, p. 4], "raised" the problem of narrowing the scope of the native language usage, initiated and achieved the adoption of the Law on Languages in the Ukrainian SSR [8]. This created legal grounds for initiating the study of such new ethnographic courses as "Ethnography and Folklore of Ukraine", "Culture and Art of Ukraine", "Ethnography", "Native Land" at the choice of pedagogical councils at general secondary schools [11, p. 82].

And on 16 July, 1990, responding to public pressure, the Congress of the Communist Party of Ukraine was forced to adopt the Declaration of State Sovereignty of the USSR [12]. The Declaration recognized the independence of the republic in addressing the issues relating to science, education, cultural and spiritual development of Ukrainian nation. The part VIII of the Declaration – "Cultural Development" – stated: "The Ukrainian Soviet Socialist Republic is independent in addressing issues relating to science, education, cultural and spiritual development of the Ukrainian nation, and it guarantees all nationalities living in the Republic the right to their free national and cultural development. The Ukrainian Soviet Socialist Republic ensures the national and cultural revival of the Ukrainian people, its historical consciousness and traditions, national and ethnographic features, the functioning of the Ukrainian language in all spheres of public life" [12].

And in August, on the eve of the 1990-1991 school year, the commissions on public education and science, culture and spiritual revival of the Verkhovna Rada of the Ukrainian Socialist Soviet Republic from the columns of the newspaper "Education" appealed to Ukrainian citizens namely pupils' parents with a call to send their children to Ukrainian schools to be taught in the native language whose functioning was low at that time [13, p. 1]. It was also stated that the majority of Ukrainian children (especially in cities) did not know the Ukrainian language, and in society there was the practice of "repudiating the native language, ignoring the history of the native people, forgetting national roots" [13, p. 1], which caused a deep spiritual and moral crisis in the Ukrainian society. The commissions proclaimed that to change such a situation the priority task was to reshape the work of schools as their role was considered to be "great or even crucial in relation to what our Ukraine would be in the future" [13, p. 1].

Due the enactment of the Law on Languages 176 Ukrainian-language schools were opened in 1990, and the number of hours for studying History and Geography of Ukraine was increased in the content of general secondary education [11, p. 82].

But the most important thing was that intensification of the process of national self-identity recognition among Ukrainians stimulated the launch of a broad public debate of the need to restructure the general secondary school on the national basis, which led to the development of both civil and official projects [11, p. 82-83]. On the basis of a debate on updating school activities opened up among the public, the Board of the Ministry of Public Education of the USSR approved the draft of "The Conception of General Secondary School of Ukraine" prepared by the team of scientists from the Research Institute of Education of the USSR in August 1990².

It was widely discussed at both the August Teachers' Conferences and the public hearings during the school year. The Conception basing on the thesis that "school is the model of society" declared the need to restore the cultural function of school, to revive national cultural traditions in the content of teaching and educating, to refrain from imposing political and religious dogmas to schools, the autonomy of schools in choosing forms and methods of teaching [14]. In September 1991 the Board of the Ministry of Public Education of the Ukrainian Soviet Socialist Republic approved the finalized version of "The Conception of General Secondary School of Ukraine". We should note that among ideas declared in the Conception some of them appeared in further education documents of independent Ukraine though modified and detailed – principles of nationality, differentiation and individualization

² Now – Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

of education and upbringing schoolchildren, variability of content, forms and methods of teaching.

We should note that apart from writers, the active core of the national movement, which influenced changes in education, included historians, public figures, human rights activists. Their speeches in the press stimulated public opinion and public activity, raised national awareness and eventually shifted the process of nation-building. Thus, in January 1989 due to the efforts of Ukrainian historians in the Ukrainian Communist Party's Politburo decision-making the fact that "many complex phenomena and facts (history of Ukraine – note) are incomplete, contradictory or biased", and "the study of Ukrainian history in general secondary schools and vocational training schools does not provide pupils with a holistic view of the ancient and modern history of Ukraine" [9, p. 8-9] was recognized almost for the first time. And as a result, the decision was made to develop the "Programme for the Development of Historical Research, Improving the Study and Dissemination of the History of the Ukrainian Soviet Socialist Republic for 1991-2000". And although this Programme was approved only in July 1990, it had important cultural and nation-building significance described in 1994 by V. Lytvyn who was a modern politician, academician and historian: "... everything which is being done thoroughly in the field of research and dissemination of the history of Ukraine is a consequence of the implementation of the mentioned program" [15, p. 47].

Adoption of the Law "On Education" according to the Resolution of the Verkhovna Rada №1144-XII on 4 June 1991 became another factor and engine of change in school education in the Soviet era. It would be no exaggeration to consider that this Law was a breakthrough step in initiating democratic changes in the development of the education sector at that time, as it legalized state appropriateness to transform the system of education basing on the principles of humanism, national interests and universal human values as opposed to class communist interests. Thus, Article 4 of the adopted Law "On Education" stated: "Ukraine recognizes education as a priority area of social and economic, spiritual and cultural development of society" [16]. And such principles as "humanism, democracy, the priority of universal spiritual values; organic connection with world and national history, culture, traditions" were among the fundamental principles of education (Article 6) [16]. With the development of democracy and the change of social needs in the country in 1993, and in more detail – in 1996, the Law was specified (edited), and later it had been amended and specified until it was expired after adoption of the new Law "On Education" in May 2017 [2].

It is possible to claim that the need to protect the Ukrainian language, to expand the area of its functioning and studying initiated by writers intensified the problem of constitutional proclamation of Ukraine's sovereignty [17]. It happened on the 24th of August 1991 when the Verkhovna Rada adopted the Declaration of Independence of Ukraine and Ukraine became independent.

Thus, the preconditions that both affected the public education policy-making of independent Ukraine and became internal factors of cultural, education, political changes and engines of their development are as follows:

- firstly, the gradual disappearance of absolute state monopoly on addressing important issues concerning humanitarian sphere of human life. And the outlined decisive influence of public opinion through public activists on defining public education policy in Ukraine is its real evidence.

- secondly, expressing the desire of society to develop nationally oriented education started being implemented by authorities through completely targeted activities, first of all, in the field of general secondary education;

- thirdly, gradual formation of psychological and pedagogical basis for the comprehensive humanization of educating and upbringing children and youth process manifested in recognizing the need to take measures for external and internal differentiation of general secondary school education, as well as increased attention to gifted youth [14].

The collapse of the USSR has to be regarded as the external factors that influenced the formation of school education policy.

The most important documents that determined the key strategies for developing education in already independent Ukraine were the State National Programme “Education” (Ukraine in the 21st century) (1993) and the National Doctrine for Education Development (2002). Despite the fact that over time they were criticized for being declarative and poorly designed for achieving the desired outcomes [18, p. 90], [19, p. 277], [20, p. 215], in our opinion, we still have to remember and appreciate the fact that it is due to the ideas elaborated in these Programmes, school education built on the national and Eurocentric basis continues to develop.

The State National Programme “Education” (“Ukraine in the 21st century”) became the first new document, national in spirit, on strategic ways and priority areas for reforming the education sector in independent Ukraine, including general secondary school education. It was approved in November 1993 by the Cabinet of Ministers of Ukraine. The draft of the Programme was discussed with civil society, and its final version was approved at the Congress of Teachers of Ukraine in December 1992. The Programme reported on the need to reproduce the intellectual and spiritual potential of the people, the need for domestic science, technology and culture to achieve the world level, the national revival, statehood and democratization of society in Ukraine [21]. This document became the first ideological guideline in developing an independent public education system.

The main objective of the Programme was stated as “defining strategic directions of education development in the context of state independence”, in doing so, the national focus on education was on “the creation of such an integral system of continuous training and education which would provide formation of the nation’s intellectual and cultural potential” [21, p. 2]. The fundamental principles of the Programme were as follows: giving education a priority status from the national perspective, democratic decentralization of the education system and ensuring its openness, humanization and humanitarization of education and upbringing aiming at implementing national component in the content of education, its continuity and variability. Updating of the content of education and aligning it with the needs of the individual, the new needs of society, as well as with the standards of the world scientific and pedagogical experience was recognized as a crucial component of education reform.

We believe that the humanistic commitment to human-centered education which priority was the fullest possible satisfaction of personal needs began in Ukraine.

We also refer to the need to create psychological and socio-pedagogical services in “general secondary educational institutions” approved in the Programme to the inevitable decisions of the national importance [21, p. 5]. The organization and provision of their work was considered to be one of the main ways to reform school education in the context of its individualization, and hence its humanization. And although the first steps in providing psychological support to pupils were taken at the initiative of Ukrainian scientists from the Research Institute of Psychology of the Ukrainian Soviet Socialist Republic³ in 1991 [22], the ideas on large-scale individualization and differentiation, first of all, in the field of general secondary school education by means of practical psychology proclaimed in the Programme became a strategic direction aimed at “increasing the level of education process at educational institutions” through creating “conditions for self-education and self-development of each pupil” [23, p. 7].

We believe that the institutionalization of the psychological service of the education system in Ukraine began with the adoption of the Regulations on such a service in 1993 [24], which were subsequently redrafted on several occasions in connection with changes in legislation and the practical needs of society. And although the educational psychological service had been legitimized, its implementation was slow due to the fact that the Ukrainian “education system existed without any psychological service for a long time, and that was why it took a long time to become a part of its structure” [25, p. 74]. V. Panok who is a famous scientist, an active participant of the introduction and development of the educational psychological service in Ukraine, and its head since 2000, argues that “difficulties in the interaction between the psychological service and its customer namely

³ Now – Institute of Psychology named after H. S. Kostyuk of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

the system of education were due to lack of clarity of such social order” [25, p. 74]. In his opinion, the establishment of psychological service was complicated by the fact that it simultaneously began to encompass the whole range of psychological problems that had to be solved at school, while in foreign countries the inclusion of its various aspects was gradual according to the social order of education at a certain time [26]. However, the initiated psychologization of school education has gradually developed into a system of institutions and establishments which provide individualization of educational process and protection of the mental health of its participants” [25, p. 120].

Such internal factors as the thoughts and attitudes of the Ukrainian public associated with the growing trend of the nationally oriented part of society to participate in public policy decision-making that began in the mid-1980s, as well as the activity of education community engaged in public education policy, especially, concerning general secondary education, greatly influenced the choice of key directions for upgrading general school education defined in the Programme. We consider this to be the evidence of establishing civil-state management of educational sphere development that replaced its totalitarian one. Gradually, the concept of “civil-state management” as the form of control at all levels of managerial hierarchy was introduced into the educational legislation of independent Ukraine” [5, p. 11].

Characterizing the nation-building significance of the Programme, it was no accident that the word “declared” was used repeatedly. Unfortunately, although declared in the document the ideas and principles extremely important for nation-building and development of education as its important component remained merely words (for instance, the provision on giving education a priority status has not been implemented yet [20], [5]). We do not consider it appropriate to blame the developers of the Programme that they did not anticipate an increase in economic crisis that happened in Ukraine in the 1990s, and did not take into account the inertia of the education system itself in terms of rapid innovation.

Underfunding of education sector led to the closure of the non-school education institutions network, the introduction of austerity measures to preserve existing equipment and to extend its utilization, as well as the failure to implement plans covering publications. The analysis of the archives of the meetings of the Board of the Ministry of Education of Ukraine held in the 1990s conducted by M. Semenova [27] shows that the constant management’s attention was paid to the deployment of reform processes in the sphere of education, while a number of educational problems “became chronic” (the condition of the education institutions network, lack of logistical support and staffing, low salaries of education employees and delays in their payments) [27, p. 12].

At the same time at the turn of the 21st century a new strategic line appeared in the education policy of Ukraine under the influence of foreign policy factors – the development of reforms based on the education and philosophical concept of anthropocentrism aimed at European integration [28]. It should be noted that nation-building in Ukraine coincided with a time of enhancing globalization processes, the rapid change of factors influencing the lives of any individual and the country as a whole. Ukraine chose its path in the context of the development of the global information society and identified European integration as the main direction of change both in foreign and domestic reform policies, including education. That’s why the need “to restructure radically the education sector” arose [29, p. 178]. It followed the decision of the Board of the Ministry of Education and Science of Ukraine №2/1-2 on 17 August 2000 adopted in the context of the Message of the President of Ukraine (Leonid Kuchma) to the Verkhovna Rada [30]: “the scope and complexity of problems regarding formation and development of national education exceeded the positive changes... we failed to use economic mechanisms to stimulate the development of education” [31, p. 4-5]. Therefore, the need to develop the next strategic paper to adapt public education policy to the new conditions was timely and appropriate [31, p. 5].

The National Doctrine for Education Development become a state document that formed the basis for a new paradigm of Ukrainian education – orientation towards the new type of humanistic, innovative and competitive education in Europe and the world [32]. The content of this document

approved by the delegates of the Second Congress of Educators of Ukraine (2001) identified the key directions of education development consistent with the requirements of that time and orienting it towards European traditions and humanist values. The Doctrine defined the development of education and science as “a strategic resource for overcoming crises, improving human life, ensuring national interests, strengthening the authority and competitiveness of Ukraine in the international arena” [32].

It should be noted that the Doctrine specified the ways for developing education in the European context as well as stated that “the system of education will be managed in a civil-state manner taking into consideration public opinion” [33, p. 12].

And what is more important that the ideology of the nation-oriented education was further developed in the document: “... education is based on the cultural and historical values of the Ukrainian people, its traditions and spirituality. Education affirms the national idea that promotes national self-identity, development of Ukrainian culture, formation of world culture values and universal heritage. National education is one of the main priorities ... The system that guarantees the command of the State language is being developed in the country” [32].

V. Kremen, the Minister of Education, delivering the report at the Second Congress of Educators of Ukraine, substantiated the thesis that “the development in the national and global contexts causes changes in education, the variability of the world has become a constant of the historical process” [34, p. 8] and placed emphasis on the shifts in the paradigm of human progress which main dimension and key lever was the person’s development.

To strategically significant directions of changes we attribute the issue on informatization of education and computerization of schools which was essential for Ukraine and which was raised in the Doctrine. This issue was considered not only as a means of mastering computer literacy that regarded as a competence required to a person living in the information society, but also as empowerment for realizing the individual approach to pupils [34, p. 12]. V. Kremen’s idea of the need to create a network of “special and integrated classes” for children with special physical or psychological needs in general secondary schools would intend to serve the practical development of the strategic aim to humanize general secondary school education [34, p. 14], i.e. he actually formulated the idea of inclusive education launched only in 2009 ([35], [36], [37]), and intensified in 2018.

To transform the Doctrine’s ideas into everyday action, since the early 2000s the Ministry of Education and Science of Ukraine has taken “the measures to integrate the system of general secondary education into the international educational space” [38, p. 19]: intergovernmental agreements with 9 countries on the recognition of certificates of general secondary education have been prepared and signed; contacts with many international organizations and institutions concerning educational exchanges have been established [38, p. 19]; participation of general secondary schools of Ukraine in the international Project of UNESCO Associated Schools in order “to educate children and youth in the spirit of peace, democracy, human rights, tolerance and mutual enrichment of cultures” has been provided [39, p. 28].

Conclusions and prospects for further research. The conducted retrospective analysis of preconditions and factors for forming strategic directions of nation-building through improving nationally oriented school education during the first decades of the development of Ukrainian independence even limited by the requirements to the length of the scientific paper proves the importance of educational and political advancements. The development of general secondary education was based on implementing the national idea and promoting cultural advancement of Ukrainians. These strategic directions, especially in measuring country’s sovereignty, are still significant in public education policy of Ukraine.

Such documents as the State National Programme “Education” (Ukraine of the 21st century) and the National Doctrine of Education Development outlined ways of humanization and improvement of education (including general secondary school education), focused on the needs of Ukrainian state and, first of all, an individual (a person) for years to come.

The most important strategies declared in these documents are lengthy and should be pursued in the future. Among these strategies we include:

- recognition of education as a factor of nation-building (financial priorities should be given for implementing this strategy effectively);
- formation and development of civil-state education management (to strengthen this public institution the procedures for public decision-making and their legitimation should be improved);
- provision of psychological support while educating, upbringing and socializing children and youth in the form of psychological service for Ukrainian education system as effective means of furthering humanization of its educational process and individualization (the increase in funding and the reduction in practical psychologists' workload should be provided to raise the profile of this service in schools);
- informatization of the entire field of education as a guarantee of state competitiveness.

Research conducted in previous years ([40], [41]) shows that most of local (tactical) strategies in terms of school reforms during the historic period under review have been implemented. Let's remember for instance almost complete Ukrainization of educational content and the content of school curricula, implementation of 12-year general secondary school education and its standardization, establishment of procedures for external independent examinations, informatization of school education. We would like to emphasize without idealizing the obtained results that they have been achieved despite difficult financial and economic circumstances of life in the country. We join the opinion expressed by H. Kasianov that "most of the problems of Ukrainian education are directly or indirectly caused by factors that have nothing to do with education, and are connected, first of all, with low productivity of country's economy (as evidenced by the World Bank data" [5, p. 38]).

We might note that contemporary reformers of general secondary school education should turn to the documents mentioned in the paper, as the potential of ideas set out in them is far from being exhausted. Tactical solutions to problems, indeed, should be modernized, but strategies for establishing Ukrainian national idea on the basis of the Ukrainization of general secondary education remain relevant.

Використані джерела

- [1] Конституція України [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>
- [2] Закон України «Про освіту». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- [3] С. Домбровська, «Формування державної освітньої політики та її вдосконалення», *Ефективність державного управління*: зб. наук. пр., Вип. 26, с. 205–209, 2011.
- [4] В. Лозовий, «Пріоритети української освітньої політики в умовах міжнародної науково-технічної кооперації. Аналітична записка», *Національний інститут стратегічних досліджень*. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://www.niss.gov.ua/articles/1411>.
- [5] Г. Касьянов, *Освітня система України 1990-2014*. Благодійний фонд «Інститут розвитку освіти». Аналіт. огляд. Київ, Україна: Таксон, 2015.
- [6] Л. М. Грень, «Державна політика в галузі управління сферою професійно-технічної освіти: характеристика змісту та обґрунтування напрямів», *Вчені записки ТНУ імені В.І.Вернадського*. Серія : держ. управління, Т. 30 (69), № 4, с. 47–54, 2019.
- [7] Н. Протасова та ін., *Державне управління у сфері освіти: глосарій з дисциплін магістерської програми за спеціальністю «Державне управління у сфері освіти»*, Н. Протасова, Ред. Київ, Україна : НАДУ, 2013.
- [8] Закон «Про мови в Українській РСР». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/8312-11>
- [9] Л. Є. Дещинський, *Національно-визвольний рух в Україні у 1980-1990-х роках*. [Електронний ресурс]. Доступно: http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/36050/1/2_3-13.pdf

- [10] В. Кулик, «Письменницьке відродження: українська державна ідея в дискурсі «Опозиції всередині режиму» перших років перебудови», *Сучасність*, № 1, с. 55-79, 1998.
- [11] О. В. Сухомлинська та ін. *Нариси з історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі* (кінець 30-х – 80-ті рр. XX ст.) : посібник, Н. П. Дічек, Ред. Київ, Україна: Пед. думка, 2018.
- [12] Декларація про державний суверенітет України. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/55-12>
- [13] Звернення комісії Верховної Ради УРСР з питань народної освіти і науки, з питань культури і духовного відродження до батьків, *Освіта*, № 64 (4077), 10 серпня, с. 1, 1990.
- [14] ЦДАВО України, ф.166, оп.17, спр.78, арк.69-88. Про концепцію сзш серпень 1990 р.
- [15] В. Литвин, *Політична арена України: Дійові особи та виконавці*, Київ, Україна: Абрис, 1994.
- [16] Закон України «Про освіту». [Електронний ресурс]. Доступно: zakon3.rada.gov.ua/iaws/show/1060-12
- [17] Постанова Верховної Ради УРСР «Про проголошення незалежності України». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1427-12#Text>
- [18] Н. Шульга, «Стратегія розвитку освіти як інструмент державної освітньої політики в Україні», *Державне самоуправління та місцеве самоврядування*, Вип. 4 (27), с. 89-96, 2015.
- [19] В. В. Галах, «Специфіка реформування середньої освіти в незалежній Україні», *Таврійський вісник освіти*, № 4 (48), с. 274-281, 2014.
- [20] А. І. Махінько, Освітні реформи в сучасній українській школі: стан проблеми і перспективи. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://history-pages.kpi.ua/blog/2015/10/05/%D0%B0-%D1%96%D0%BC%D0%B0%D1%85%D1%96%D0%BD%D1%8C%D0%BA%D0%BE-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%96-%D1%80%D0%B5%D1%84%D0%BE-%D1%80%D0%BC%D0%B8-%D0%B2-%D1%81%D1%83%D1%87%D0%B0%D1%81%D0%BD%D1%96/>
- [21] Державна національна програма «Освіта» : Україна ХХІ століття. *Освіта*, № 44-46, с. 1-13, 1993.
- [22] Н. П. Дічек, «Індивідуалізація шкільного навчання і практична психологія в Україні: на перетині століть», *Педагогіка і психологія*. Вісн. НАПН України, № 2, с. 64–73, 2017.
- [23] О. В. Киричук, *Стан і перспективи розвитку практичної психології в системі народної освіти в Україні*, Київ, Україна, Вип.40, с. 3–15, 1993.
- [24] Положення про психологічну службу системи освіти України. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z101-93>
- [25] В. Г. Панок, *Психологічна служба* : навчально-методичний посібник для студентів і викладачів. Кам'янець-Подільський, Україна: ТОВ Друкарня Рута, 2013.
- [26] В. Панок, «Прикладна психологія у педагогічній практиці України», *Психологія і суспільство*, № 4, с. 100–106, 2017.
- [27] М. В. Семенова, *Освітні процеси в Україні 90-х рр. ХХ ст.: між досягненнями та проблемами* (за матеріалами збірник Міністерства освіти України). [Електронний ресурс]. Доступно: file:///C:/Users/ET22211/Downloads/Ltkp_2013_72_33.pdf
- [28] В. Г. Кремень, *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору*: монографія, Київ, Україна, 2009.
- [29] В. Г. Кремень, *Освіта і наука України: шляхи модернізації*: (Факти, роздуми, перспективи), Київ, Україна: Грамота, 2003.
- [30] Інформаційний збірник Міністерства освіти України. № 21, 2000.
- [31] Послання Президента України до Верховної Ради України. 2000 р. Україна: поступ у ХХІ ст. Стратегія економічної та соціальної політики на 2000-2004 рр. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/276%D0%B0/2000#Text>
- [32] Національна доктрина розвитку освіти «Україна в ХХІ столітті». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>
- [33] О. В. Жабенко, «Особливості й тенденції розвитку державного управління освітою в Україні (1946-2001 р.)», «Автореф. дис. канд. наук з держ. управління, Нац. Акад. держ. управління при Президенті України, Київ, 2003.
- [34] В. Г. Кремень, *Про стан освіти в Україні та Національну доктрину її розвитку*. Київ, Україна: «НІЧЛАВА», 2002.

- [35] Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 2009. № 30.
- [36] Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 2010. № 1-2.
- [37] Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 2010. № 34.
- [38] Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 2001. № 11.
- [39] Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 2001. № 23.
- [40] Н. П. Дічек, «Освітня політика в суверенній Україні й індивідуалізація шкільної освіти», у *Процеси диференціації в шкільній освіті незалежної України (історико-аналітичний аспект)*, Н. П. Дічек, Ред. Київ, Україна, 2019.
- [41] Н. П. Дічек, Освітня політика в добу незалежності України в особах: В. Г. Кремень. *Sozioökonomische und rechtliche Faktoren der sozialen Entwicklung unter den Bedingungen der Globalisierung*: kollektive Monographie in 2 Bänden / Hrsg. von Doktor der Wirtschaftswissenschaften, Professor Yu.V. Pasichnyk. Shioda GmbH, Steyr (Austria), B. 2, p. 387–399, 2018. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://lib.iitta.gov.ua/714605/>

References

- [1] Konstytutsiia Ukrainy [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> (in Ukrainian)
- [2] Zakon Ukrainy «Pro osvitu». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (in Ukrainian)
- [3] S. Dombrovska, «Formuvannia derzhavnoi osvitnoi polityky ta yii vdoskonalennia», *Efektivnist derzhavnoho upravlinnia*: zb. nauk. pr., Vyp. 26, s. 205–209, 2011. (in Ukrainian)
- [4] V. Lozovyi, «Priorityty ukrainskoi osvitnoi polityky v umovakh mizhnarodnoi nauko-tekhnichnoi kooperatsii. Analitichna zapyska», *Natsionalnyi instytut stratehichnykh doslidzhen*. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://www.niss.gov.ua/articles/1411> (in Ukrainian)
- [5] H. Kasianov, *Osvitnia systema Ukrainy 1990-2014*. Blahodiinyi fond «Instytut rozvytku osvity». Analit. ohliad. Kyiv, Ukraina: Takson, 2015. (in Ukrainian)
- [6] L. M. Hren, «Derzhavna polityka v haluzi upravlinnia sferoiu profesiino-tekhnichnoi osvity: kharakterystyka zmistu ta obgruntuvannia napriamiv», *Vcheni zapysky TNU imeni V.I.Vernadskoho. Seriia : derzh. upravlinnia*, T. 30 (69), № 4, s. 47–54, 2019. (in Ukrainian)
- [7] N. Protasova ta in., *Derzhavne upravlinnia u sferi osvity: hlosarii z dystsyplin mahisterskoi prohramy za spetsialnistiu «Derzhavne upravlinnia u sferi osvity»*, N. Protasova, Red. Kyiv, Ukraina : NADU, 2013. (in Ukrainian)
- [8] Zakon «Pro movy v Ukrainiskii RSR». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/8312-11> (in Ukrainian)
- [9] L. Ye. Deshchynskiy, *Natsionalno-vyzvolnyi rukh v Ukraini u 1980-1990-kh rokakh*. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/36050/1/2_3-13.pdf (in Ukrainian)
- [10] V. Kulyk, «Pysmennytske vidrozhennia: ukrainska derzhavna ideia v dyskursi «Opozytsii vsередyni rezhymu» pershykh rokiv perebudovy», *Suchasnist*, № 1, s. 55-79, 1998. (in Ukrainian)
- [11] O. V. Sukhomlynska ta in. *Narysy z istorii rozvytku dyferentsiiovanoho pidkholu do orhanizatsii navchannia v ukrainskii shkoli (kinets 30-kh – 80-ti rr. KhKh st.)* : posibnyk, N. P. Dichek, Red. Kyiv, Ukraina: Ped. dumka, 2018. (in Ukrainian)
- [12] Deklaratsiia pro derzhavnyi suverenitet Ukrainy. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/55-12> (in Ukrainian)
- [13] Zvernennia komisii Verkhovnoi Rady URSR z pytan narodnoi osvity i nauky, z pytan kultury i dukhovnoho vidrozhennia do batkiv, *Osvita*, № 64 (4077), 10 serpnia, s. 1, 1990. (in Ukrainian)
- [14] TsDAVO Ukrainy, f.166, op.17, spr.78, ark.69-88. Pro kontseptsiiu szsh serpen 1990 r. (in Ukrainian)
- [15] V. Lytvyn, *Politychna arena Ukrainy: Diiovi osoby ta vykonavtsi*, Kyiv, Ukraina: Abrys, 1994. (in Ukrainian)
- [16] Zakon Ukrainy «Pro osvitu». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: zakon3.rada.gov.ua/iaws/show/1060-12 (in Ukrainian)
- [17] Postanova Verkhovnoi Rady URSR «Pro proholoshennia nezalezhnosti Ukrainy». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1427-12#Text> (in Ukrainian)
- [18] N. Shulha, «Stratehiia rozvytku osvity yak instrument derzhavnoi osvitnoi polityky v Ukraini», *Derzhavne samoupravlinnia ta mistseve samovriaduvannia*, Vyp. 4 (27), s. 89-96, 2015. (in Ukrainian)
- [19] V. V. Halakh, «Spetsyfika reformuvannia serednoi osvity v nezalezhnii Ukraini», *Tavriiskyi visnyk osvity*, № 4 (48), s. 274-281, 2014. (in Ukrainian)

- [20] A. I. Makhinko, *Osvitni reformy v suchasni ukrainskii shkoli: stan problemy i perspektivy*. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://history-pages.kpi.ua/blog/2015/10/05/%D0%B0-%D1%96%D0%BC%D0%B0%D1%85%D1%96%D0%BD%D1%8C%D0%BA%D0%BE-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%96-%D1%80%D0%B5%D1%84%D0%BE-%D1%80%D0%BC%D0%B8-%D0%B2-%D1%81%D1%83%D1%87%D0%B0%D1%81%D0%BD%D1%96/> (in Ukrainian)
- [21] Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita» : Ukraina KhKhI stolittia. *Osvita*, № 44-46, s. 1-13, 1993. (in Ukrainian)
- [22] N. P. Dichek, «Indyvidualizatsiia shkilnoho navchannia i praktychna psykholohiia v Ukraini: na peretyni stolit», *Pedahohika i psykholohiia*. Visn. NAPN Ukrainy, № 2, s. 64–73, 2017. (in Ukrainian)
- [23] O. V. Kyrychuk, *Stan i perspektivy rozvytku praktychnoi psykholohii v systemi narodnoi osvity v Ukraini*, Kyiv, Ukraina, Vyp.40, s. 3–15, 1993. (in Ukrainian)
- [24] Polozhennia pro psykholohichnu sluzhbu systemy osvity Ukrainy. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z101-93>
- [25] V. H. Panok, *Psykholohichna sluzhba : navchalno-metodychni posibnyk dlia studentiv i vykladachiv*. Kam'ianets-Podilskyi, Ukraina: TOV Drukarnia Ruta, 2013. (in Ukrainian)
- [26] V. Panok, «Prykladna psykholohiia u pedahohichnii praktytsi Ukrainy», *Psykholohiia i suspilstvo*, № 4, s. 100–106, 2017. (in Ukrainian)
- [27] M. V. Semenova, *Osvitni protsesy v Ukraini 90-kh rr. KhKh st.: mizh dosiahnenniamy ta problemy (za materialamy kolehii Ministerstva osvity Ukrainy)*. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: file:///C:/Users/ET2221/Downloads/Ltkp_2013_72_33.pdf (in Ukrainian)
- [28] V. H. Kremen, *Filosofia liudynotsentryzmu v stratehiakh osvitnoho prostoru*: monohrafiia, Kyiv, Ukraina, 2009. (in Ukrainian)
- [29] V. H. Kremen, *Osvita i nauka Ukrainy: shliakhy modernizatsii*: (Fakty, rozdumy, perspektivy), Kyiv, Ukraina: Hramota, 2003. (in Ukrainian)
- [30] Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy. № 21, 2000. (in Ukrainian)
- [31] Poslannia Prezydenta Ukrainy do Verkhovnoi Rady Ukrainy. 2000 r. Ukraina: postup u KhKhI st. Stratehiia ekonomichnoi ta sotsialnoi polityky na 2000-2004 rr. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/276%D0%B0/2000#Text> (in Ukrainian)
- [32] Natsionalna doktryna rozvytku osvity «Ukraina v KhKhI stolitti». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (in Ukrainian)
- [33] O. V. Zhabenko, «Osoblyvosti y tendentsii rozvytku derzhavnoho upravlinnia osvitoiu v Ukraini (1946-2001 r.)», avtoref. dys. kand. nauk z derzh. upravlinnia, Nats. Akad. derzh. upravlinnia pry Prezydentovi Ukrainy, Kyiv, 2003. (in Ukrainian)
- [34] V. H. Kremen, *Pro stan osvity v Ukraini ta Natsionalnu doktrynu yii rozvytku*. Kyiv, Ukraina: «NICH LAVA», 2002. (in Ukrainian)
- [35] Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy. 2009. № 30. (in Ukrainian)
- [36] Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy. 2010. № 1-2. (in Ukrainian)
- [37] Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy. 2010. № 34. (in Ukrainian)
- [38] Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy. 2001. № 11. (in Ukrainian)
- [39] Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy. 2001. № 23. (in Ukrainian)
- [40] N. P. Dichek, «Osvitnia polityka v suverennii Ukraini y indyvidualizatsiia shkilnoi osvity», u *Protsesy dyferentsiatsii v shkilnii osviti nezaleznoi Ukrainy* (istoryko-analitychnyi aspekt), N. P. Dichek, Red. Kyiv, Ukraina, 2019. (in Ukrainian)
- [41] N. P. Dichek, *Osvitnia polityka v dobu nezalezhnosti Ukrainy v osobakh*: V. H. Kremen. *Sozioökonomische und rechtliche Faktoren der sozialen Entwicklung unter den Bedingungen der Globalisierung*: kollektive Monographie in 2 Bänden/ Hrsg. von Doktor der Wirtschaftswissenschaften, Professor Yu.V. Pasichnyk. Shioda GmbH, Steyr (Austria), B. 2, r. 387–399, 2018. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://lib.iitta.gov.ua/714605/> (in Ukrainian)

Наталья Дичек, доктор педагогических наук, профессор, заведующая отделом истории и философии образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина.

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА СОЗДАНИЯ НАЦИИ И ОБЩЕЕ СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: УКРАИНСКИЙ ОПЫТ

В контексте сегодняшней общественно-политической ситуации вокруг украиноязычного школьного образования в Украине в статье предложен историко-ретроспективный анализ стратегий развития среднего образования как важного аспекта создания Украинского независимого государства. Обоснованы предпосылки формирования национально ориентированной государственной школьной политики, неразрывно связанной со статусом украинского языка и усилением его функционирования (конец 1980-х – начало 1990-х гг.). Предложена авторская версия стратегических направлений школьной политики в Украине в последующие десятилетия, не утративших своего потенциала. К ним отнесены признание образования, в первую очередь школьного, фактором суверенной государственности, развитие государственно-общественного управления образованием, психологизация образования, информатизация всей сферы образования.

Ключевые слова: Украина; средняя общеобразовательная школа; государственные стратегии в школьном образовании; украинский язык; создание национального государства.

Наталія Дічек, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА НАЦІЄТВОРЕННЯ І ЗАГАЛЬНА СЕРЕДНЯ ОСВІТА: УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД

У контексті сучасної суспільно-політичної ситуації довкола україномовної шкільної освіти в Україні у статті запропоновано історико-ретроспективний аналіз розгортання освітнього аспекту українського державотворення, пов'язаного саме з середньою загальноосвітньою школою, як певною «моделлю суспільства», і наданням українській мові статусу державної. Обґрунтовано передумови формування національно орієнтованої державної політики в галузі середньої освіти (кінець 1980-х – початок 1990-х рр.), до яких автором віднесено поступове зникнення під тиском громадської активності національно орієнтованої частини населення України (письменники, історики, правозахисники, пересічні патріоти) тоталітарної монополії влади на вирішення важливих питань гуманітарної сфери життя людей; увираження прагнення суспільства до розбудови національно орієнтованої освіти; поступове формування психолого-педагогічного підґрунтя для різнобічної гуманізації навчання і виховання дітей та молоді.

З позицій сучасної візії історії освіти автором визначено найвагоміші стратегічні напрями державної політики у галузі середньої загальноосвітньої школи, здійснювані у перші десятиліття суверенності України, які досі не втратили актуальності і мають реалізовуватися й надалі. Доведено, що завдяки першим, розробленим уже в незалежній Україні, стратегічним документам (Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993) і Національна доктрина розвитку освіти (2001) було сформовано стратегії державотворення засобами розвитку національно орієнтованої шкільної освіти. До таких стратегій, задекларованих у цих документах, автором віднесено: визнання освіти чинником національного державотворення (для подальшої ефективної реалізації цієї стратегії необхідне надання їй пріоритету у фінансуванні); становлення і розвитку державно-громадського управління освітою (для посилення цього суспільного інституту необхідне вдосконалення процедур прийняття громадськістю важливих рішень та їх легітимації); запровадження психологізації навчання, виховання і соціалізації дітей та молоді у формі психологічної служби системи освіти України як дієвого інструменту гуманізації й індивідуалізації освітньо-виховного процесу; інформатизацію всієї освітньої сфери як запоруки конкурентоспроможності держави.

Ключові слова: Україна; середня загальноосвітня школа; державні стратегії у шкільній освіті; українська мова; націєтворення.



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

Коло наукових інтересів: порівняльна педагогіка, реформи й тенденції розвитку шкільної освіти в зарубіжжі, науково-інформаційний супровід освіти, професійний розвиток і саморозвиток фахівця в умовах безперервної освіти.

e-mail: svetlanazozulya@ukr.net

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

УДК [373.58+008]:001.8

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-17-24>

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В США ТА В УКРАЇНІ: ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

Проаналізовано забезпечення якості освіти як сучасну освітню тенденцію у США та Україні. Акцент зроблено на тому, що важливим для забезпечення якісного освітнього процесу є посилене фінансування шкіл, усунення переповненості класів, розуміння важливості застосування відновного правосуддя для підлітків, підвищення освітніх стандартів і впровадження акредитації вчителів. Доведено, що забезпечення якості освіти передбачає, насамперед інтелектуальний та особистісний розвиток учнів. Окреслено перспективність для України досвіду США в умовах реформування національної освіти.

Ключові слова: освітні тенденції; професійні стандарти для вчителів; Сполучені Штати Америки; Україна; фінансування шкіл; якість освіти; якість освітньої діяльності.

Постановка проблеми. Для сучасного українського суспільства надважливим завданням є реформування освітньої системи, трансформація її в ефективну модель освіти, яка б відповідала міжнародним суспільним запитам. Нині розроблення стратегічних напрямів розвитку систем освіти та забезпечення якості освітніх послуг хвилює практично все світове співтовариство.

Під поняттям «якість освіти» традиційно розуміємо відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг [1].

Поняття «якість освітньої діяльності» розглядаємо як рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг [1].

В епоху, що характеризується вибухом наукових знань водночас зі зростаючою кількістю складних суспільних проблем, мінливістю та неоднозначністю світу, освіта в сучасному її розумінні може змінити своє значення. Тому система освіти повинна бути радикально модернізована з урахуванням викликів майбутнього. Актуальним завданням для сучасної школи є забезпечити кожній дитині гармонійний розвиток особистості, можливість

реалізації індивідуального потенціалу задля формування спільного добробуту суспільства. У школах зростають вимоги до підготовки учнів, розширюються рамки освіти та простежується трансформація компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Залишаючи осторонь аналіз історичних етапів становлення та розвитку освіти у США та Україні, а також змістовий розгляд різних освітніх тенденцій, які стали предметом дослідження українських (О. Андрюшиної, М. Бойченко, І. Ветрової, Л. Волинець, Г. Довгополової, О. Заболотної, Т. Капелюшної, Н. Лавриченко, О. Літвінова, О. Локшиної, В. Лунячек, Є. Панченко, І. Рєгейло, А. Сбруєвої, С. Шумасвої, М. Шутової та ін.) і зарубіжних учених у полі педагогічної компаративістики (Tracey Burns, Eric Engdahl, Michelle Grant Groves, Betty Lin, Helen Maniates, Julie Nicholson, Ristyn Woolley та ін.), підкреслимо потребу в подальшому розробленні тенденції забезпечення якості освіти з опертям на досягнення цих науковців, що сприятиме виробленню перспективних напрямів розвитку національної освіти з урахуванням досвіду США.

Мета статті – проаналізувати забезпечення якості освіти як сучасну освітню тенденцію з проєкцією на перспективність для України досвіду США в умовах реформування національної освіти.

Результати дослідження. Вивчаючи світовий досвід у контексті реформування освіти, зокрема таких високорозвинених країн як Австрія, Бельгія, Великобританія, Данія, Німеччина, Фінляндія, Франція, Швеція, особливу увагу звертаємо на модель освітньої системи Сполучених Штатів Америки (далі – США, Америка), де впродовж останніх десятиліть інтенсифікація реформ у системі шкільної освіти є особливо відчутною.

Проаналізувати тенденцію забезпечення якості освіти й узагальнити прогресивний досвід у розрізі цього питання дадуть можливість міжнародний документ, положення якого формують перспективи розвитку освіти з оглядом на майбутнє: «Education 2030: The Future of Education and Skills» (2018 р.) [2]. За основне завдання автори ставили вироблення спільного для стейкхолдерів (урядів, освітніх лідерів, у тому числі керівників шкіл, педагогічних працівників, учнів, студентів та їхніх батьків, соціальних партнерів та інших експертів) бачення освітніх перспектив. Зокрема – знайти відповіді на першочергові питання, що означені в документі та потребують невідкладного розв'язання: «Які компетентності та цінності сьогоdnішньому учню слід сформувати зараз для успішного існування в 2030 році?» і «Чи зможе освітня система ефективно розвивати ці компетентності?» [2, с. 2].

Стратегію розвитку української системи освіти сформовано в документі «Освіта. Стратегія України 2030» [3], ключова теза якого: «Україна – Learning Nation». ООН підкреслює, що Україна за індексом людського капіталу – держава з високим рівнем розвитку завдяки масовості й доступності освіти. Та насамперед забезпечення якості освіти на державному рівні гарантує Закон України «Про освіту» (2017 р.). У ст. 41 зазначається, що метою розбудови та функціонування системи забезпечення якості освіти в Україні є гарантування якості освіти, формування довіри суспільства до системи та закладів освіти, органів управління освітою, постійне й послідовне підвищення якості освіти тощо. Забезпечення якості освіти може здійснюватися через стандартизацію, ліцензування освітньої діяльності, акредитацію освітніх програм, інституційну акредитацію, громадську акредитацію закладів освіти, зовнішнє незалежне оцінювання результатів навчання, інституційний аудит, моніторинг якості освіти, атестацію педагогічних працівників, сертифікацію педагогічних працівників, громадський нагляд тощо [1].

Ще одним базовим нормативно-правовим документом у сфері освіти України є Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2017 р.) [4]. Відповідно до положень цієї концепції, реформування змісту загальної середньої освіти передбачає розроблення принципово нових державних стандартів загальної середньої освіти, які повинні ґрунтуватися на компетентнісному й особистісно орієнтованому підході до навчання,

враховувати вікові особливості психофізичного розвитку учнів, передбачати здобуття ними умінь і навичок, необхідних для успішної самореалізації у професійній діяльності, особистому житті, громадській активності. Виконання положень концепції сприятиме поліпшенню якості загальної середньої освіти, подоланню територіальних відмінностей у якості загальної середньої освіти, забезпеченню престижності професійної освіти, підвищенню якості вищої освіти за рахунок якісної підготовки в школах і кращого конкурсного відбору абітурієнтів, а також формуванню ключових компетентностей сучасного учня (спілкування державною та іноземними мовами, математична грамотність, компетентності в природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння навчатися впродовж життя, соціальні та громадянські компетентності, підприємливість і фінансова грамотність, загальнокультурна грамотність, екологічна грамотність і ведення здорового способу життя) [4].

Підкреслимо, що в США владні повноваження розподіляються між федеральним урядом і урядами 50 штатів із децентралізованим управлінням освітою [5], [6]. У системі середньої освіти Америки працює понад 3 млн учителів, функціонує 97 тис. державних шкіл, 26 тис. приватних шкіл, які розташовані у 15 тис. шкільних округів. Тому більшість коштів для розвитку освіти акумульовано на рівні штатів [7]. Головним державним органом, що відповідає за освітню політику є Департамент освіти Сполучених Штатів Америки (The United States Department of Education). На місцевому рівні освітні питання координують шкільні округи (school district) та місцеві агенції освіти (Local educational agency) [8].

У процесі дослідження встановлено, що на федеральну політику США стосовно роботи з дітьми й молоддю також мають вплив такі організації й установи як: Американська асоціація державних коледжів та університетів (American Association of State Colleges and Universities), Американські ради з міжнародної освіти (American Councils for International Education), Гарвардський проєкт дослідження родини (Harvard Family Research Project), Інститут шкільної реформи Анненберг (Annenberg Institute for School Reform), Національна асоціація шкільних рад (National School Boards Association), Національна рада з акредитації педагогічної освіти (National Council for Accreditation of Teacher Education), Освітні агенції штату (State Educational Agencies), Служба освітніх тестувань (Educational Testing Service), Управління з догляду за дитиною штату (Office of Child Care), Центр досліджень американського прогресу (Center for American Progress) тощо [9].

Основою нормативно-правового забезпечення американської системи освіти є Конституція США (U. S. Constitution, 1787), Закон «Про початкову і середню освіту» (Elementary and Secondary Education Act, 1965), Закон «Про удосконалення американських шкіл» (Improving America's Schools Act, 1994), Закон «Жодна дитина поза увагою» (No Child Left Behind Act, 2001), Закон «Кожен студент досягає успіху» (Every Student Succeeds Act, 2015), Меморандум «STEM-освіта. Стратегія 2017–2026» (STEM Education. Policy Statement 2017–2026), Стратегічний план департаменту освіти США на 2018–2022 роки (U.S. Department of Education Strategic Plan for Fiscal Years 2018–22) й інші документи, прийняті на федеральному рівні та на рівні штатів [10].

Переконливою є думка, що чинний федеральний закон «Кожен студент досягає успіху» (2015 р.), затверджений за президентства Б. Обами, зберігає пріоритет досконалості в освіті, а Меморандум президента Д. Трампа щодо спрощення доступу до STEM-освіти (2017 р.) скеровує американську освіту в інноваційному напрямі [11].

Аналіз тенденцій розвитку шкільної освіти у США дає змогу виокремити ключові з них: децентралізація освіти; забезпечення якості освіти й освітньої діяльності; цифровізація; стандартизація; полікультурність; дотримання принципу рівності в здобутті освіти.

Зосередившись на тенденції забезпечення якості освіти, проаналізуємо основні ознаки, що безпосередньо впливають на якість освіти й освітньої діяльності:

1. *Фінансування шкіл.* На сьогодні в США питання фінансування шкіл стоїть дуже гостро. За даними Центру з питань бюджету та пріоритетів політики (Center on Budget and

Policy Priorities) штати вносять 44 % загального фінансування освіти в США. У період з 2008 по 2016 р. місцеві шкільні округи скоротили близько 297 тис. викладачів у школах через нестачу коштів. Проблема фінансування шкіл відображається також у позиції держави, коли витрачається на утримання одного ув'язненого більше, ніж на освіту середньостатистичного учня. Як вихід із такої ситуації пропонується модернізація податкового кодексу в контексті інвестування освіти суспільством, коли за рахунок оподаткування заможних громадян і корпорацій місцевий і федеральний уряди могли б посилити державну освіту та покращити її якість. Поряд із фінансуванням будівництва нових шкіл і ремонту наявних, досить гостро стоїть питання збільшення фінансової підтримки педагогічних працівників [8].

Подібна проблема відстежується і в Україні. Важливим кроком уряду в контексті покращання фінансування шкіл є Закон України «Про освіту» (2017 р.), який зобов'язує до 2023 р. вивести рівень середніх зарплат для вчителів до чотирьох прожиткових мінімумів [1].

2. *Переповненість класів.* Дослідження Національного центру статистики освіти (National Center for Education Statistics) виявило, що 14 % шкіл у США перевищують свої можливості щодо забезпечення необхідним устаткуванням учнів під час навчання, а також аудиторним фондом. Унаслідок банальної нестачі місць для проведення аудиторних занять освітній процес є неефективним, підвищує рівень стресу, викликає втомлюваність у вчителів, а також у учнів, які не отримують належної уваги під час уроків. Унаслідок чого втрачається зацікавленість до навчання [7].

Схожа ситуація існує і в Україні. Ще у 2018 р. Міністерством освіти і науки України було поставлено завдання вирівняти навантаження на вчителів і усунути переповненість класів [12].

3. *Упровадження відновного правосуддя¹ в школах.* Американські освітяни наголошують на проблемі формування в суспільстві негативної асоціації: «школа – виправна колонія». Арешти в школі на заняттях – звичайна практика для окремих штатів США. Значна частина (понад 50 %) афро-американських підлітків не отримують атестата про здобуття середньої освіти саме через вчинення правопорушень і потрапляння через це за ґрати, що в результаті унеможлиблює завершення навчання в школі [13].

В Україні питання відновного правосуддя набуває дедалі більшої актуальності, позаяк ситуація щодо вдосконалення системи реагування на дитячі злочини потребує нагального розв'язання. «Скільки дітей-рецидивістів в Україні – невідомо. У цьому плані статистика, яку ведуть державні органи, є малоінформативною. Утім, за даними Генеральної прокуратури, у 2018 р. українські діти скоїли 3980 злочинів» [14]. У питанні підліткової злочинності пріоритетними мають бути заходи без судового розгляду, що підтверджено Конвенцією про права дитини. Якщо замість ув'язнення дитину-правопорушника помістити в середовище, де з нею працюють психологи та соціальні працівники, то шанси на формування доброчесного члена суспільства помітно зростають.

Відновне правосуддя застосовується до дітей і підлітків, котрі вперше скоїли злочини. Кримінальні психологи застерігають, що такі програми – це не спосіб уникнення відповідальності, а інструмент для глибшого усвідомлення наслідків злочину з метою виправлення ситуації.

4. *Акредитація та стандарти для вчителів.* Дослідження американських учених дають можливість констатувати, що кваліфікація педагогічних працівників безпосередньо впливає на успішність у школі. До педагогів висувають особливі вимоги щодо змісту й організації їхньої підготовки. Тому нині як у США, так і в Україні існує потреба у висококваліфікованих учителях. Це питання вимагає врегулювання на державному рівні через упровадження професійних стандартів.

¹ Відновне правосуддя (*restorative justice*) – процес, під час якого всі сторони – учасниці конкретного правопорушення зустрічаються для колективного вирішення питання: що робити з наслідками правопорушення та їх впливом на майбутнє (визначення за Тоні Маршалом) [15].

Ефективність забезпечення якості підготовки фахівців у США засвідчує досвід Національної ради з акредитації педагогічної освіти (NCATE). Це громадська організація, яка працює на території всієї країни. До ради входить 33 професійні національні організації, наприклад, Національна рада вчителів математики. Акредитація в NCATE є добровільною та відбувається на підставі стандартів, що переглядаються кожні сім років. Рада акредитує не лише вчителів, а й педагогічні факультети закладів вищої освіти. Акредитація здійснюється за такими основними вимогами: високий рівень навчальних планів і програм відповідно до стандартів, розроблених радою; високий рівень науково-педагогічних працівників факультету; співпраця зі школами (для потреб педагогічної практики); розроблення навчальних планів і програм, які підходять для всього населення штату, оскільки в одному шкільному окрузі може проживати населення, яке розмовляє понад 50 мовами; використання викладачами сучасних педагогічних технологій; наявність ресурсів (бюджетного забезпечення) під програми, що запропоновані здобувачам освіти [16].

В Україні розроблення стандартів для вчителів перебуває на початковому етапі. Так, Міністерством освіти і науки України в 2018 р. уперше запроваджено професійний стандарт² «Вчитель початкової школи» [13], де чітко прописуються обов'язки педагогів. Однак механізми оцінювання ефективності їхньої роботи ще на етапі доопрацювання.

Наприкінці 2018 р. в Україні запрацювало Національне агентство кваліфікацій (National Qualifications Agency), статутні зобов'язання якого полягають у розробленні нормативно-правових актів у сфері кваліфікацій, супроводі запровадження Національної рамки кваліфікацій, здійсненні міжнародного співробітництва у сфері кваліфікацій із метою гармонізації Національної рамки кваліфікацій із відповідними міжнародними документами, координації оцінювання ефективності державної політики у сфері кваліфікацій, прогнозуванні потреб ринку праці у кваліфікаціях, створення реєстру кваліфікацій, здійснення акредитації кваліфікаційних центрів, розроблення критеріїв та процедур визнання професійних кваліфікацій, здобутих в іноземних державах, розроблення процедур присвоєння кваліфікацій, визнання результатів неформального та інформального навчання, взаємодії з відповідними органами й установами щодо забезпечення якості освіти. Та насамперед на агентство покладено обов'язок розроблення професійних стандартів і стандартів освіти й забезпечення вільного доступу до них [17].

Варто наголосити, що професійний стандарт може перебувати в основі не лише сертифікації, а й атестації педагогічних працівників. Нині вчителі налаштовані на концепцію навчання впродовж життя, оскільки усвідомлюють важливість цього процесу як складника професійного розвитку й професійної компетентності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На сучасному етапі розвитку як американського, так і українського суспільства освіта відіграє надзвичайно важливу роль. Реформування освіти у США пов'язане із соціально-економічною та політичною ситуацією в державі, соціальним замовленням і суспільними потребами. Дослідження процесів, які відбуваються в освітній системі США становить непересічну цінність для України, яка нині ставить завдання забезпечення якості освіти як першочергове в період реформування освітньої системи.

Отже, спираючись на здійснений аналіз, можемо констатувати, що забезпечення якості шкільної освіти реалізовується через оволодіння учнями ключових компетентностей для життя,

² Професійний стандарт – це затверджені в установленому порядку вимоги до компетентностей працівників, що слугують основою для формування професійних кваліфікацій [1]. На початок 2020 р. на офіційному сайті МОН України у вільному доступі перебувають такі стандарти: «Професійний стандарт. Менеджер продуктів у сфері інформативних технологій», «Професійний стандарт. Керівник проєктів у галузі інформаційних технологій», «Професійний стандарт. Фахівець з інформаційних ресурсів», «Професійний стандарт. Фахівець з інформаційних систем», «Професійний стандарт. Фахівець з розробки програмного забезпечення».

ефективну організацію освітнього процесу, високу кваліфікацію педагогічних працівників та ефективну роботу шкіл.

Перспективним для України в контексті використання досвіду США може стати впровадження в освітню діяльність нових професій: «вихователь-ментор» (tutor-mentor), «молодіжний працівник» (youth worker), «радник» (counsellor), «помічник» (helpers), «тренер» (coach), «наставник» (mentor), що сприятиме розвитку принципу педагогіки партнерства, який ґрунтується на співпраці учня, учителя та батьків.

Використані джерела

- [1] Верховна Рада України. (2017, Квіт. 02). *Закон № 2145-VIII, Про освіту*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. Дата звернення: Квіт. 10, 2020.
- [2] Education 2030: The Future of Education and Skills, 2018. [Online]. Available: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). Accessed on: Apr. 20, 2020.
- [3] Освіта. Стратегія України 2030 [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.slideshare.net/UIFuture/2030-148758034>. Дата звернення: Квіт. 10, 2020.
- [4] Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80>. Дата звернення: Бер. 23. 2020.
- [5] В. Лунячек, "Публічне управління освітою в США: проблеми підготовки фахівців" [Електронний ресурс], *Теорія та практика державного управління*. Вип. 4, с. 416-423, 2011. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tpdu_2011_4_61. Дата звернення: Лют. 10. 2020.
- [6] Сполучені Штати Америки [Електронний ресурс]. Доступно: https://uk.wikipedia.org/wiki/Сполучені_Штати_Амери́ки. Дата звернення: Бер. 23. 2020.
- [7] *National Center for Education Statistics* [Online]. Available: <https://nces.ed.gov/>. Accessed on: Apr. 20, 2020.
- [8] U.S. Department of Education [Online]. Available: <http://www.ed.gov>. Accessed on: Apr. 18, 2020.
- [9] С. Кравченко, "Забезпечення якості освіти як ключова тенденція розвитку освітньої системи США", на *III Міжнар. наук.-практич. конф. Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності*, Тернопіль, 2020, с. 44-48.
- [10] С. Кравченко, "Актуальні питання освітнього законодавства США та України: окремі аспекти", на *Міжнар. наук.-практич. конф. Актуальні питання теорії та практики в галузі права, освіти, соціальних та поведінкових наук – 2020*, Том. 2. Чернігів, 2020, с. 118-122.
- [11] Л. Волинець та ін., *Забезпечення якості загальної середньої освіти у провідних країнах Європи та США*. Київ, Україна: Інститут педагогіки НАПН України, 2014.
- [12] Л. Гриневич, Передумови успішного впровадження нової української школи та реформування професійно-технічної освіти [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nor/mon-vinnytsya-04-04-2018-1.pdf>. Дата звернення: Бер. 23. 2020.
- [13] Професійний стандарт на професію «Вчитель початкової школи» [Електронний ресурс]. Доступно: https://www.auc.org.ua/sites/default/files/sectors/u137/standart_uchytelya_pochatkovoyi_shkoly.pdf. Дата звернення: Бер. 20. 2020.
- [14] Відновне правосуддя, або як уберегти від в'язниці дітей-правопорушників [Електронний ресурс]. Доступно: https://dt.ua/SOCIUM/vidnovne-pravosuddya-abo-yak-uberegti-vid-v-yaznici-ditey-pravororushnikov-308408_.html. Дата звернення: Бер. 20. 2020.
- [15] Відновне правосуддя [Електронний ресурс]. Доступно: https://uk.wikipedia.org/wiki/Відновне_правосуддя. Дата звернення: Бер. 20. 2020.
- [16] Н. Маслак, та І. Кобляська, "Орієнтири розвитку системи освіти України з урахуванням досвіду США" [Електронний ресурс], *Ефективна економіка*. № 7, 2016. – Доступно: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5075>. Дата звернення: Квіт. 10. 2020.
- [17] Національне агентство кваліфікацій [Електронний ресурс]. Доступно: https://nqa.gov.ua/?fbclid=IwAR1Xnm7YPpnmOMhQ_Ev0Vhtg8qGuOr06JMNzd0eTxPUt0UXoirYRoam-J8Y. Дата звернення: Бер. 22. 2020.

References

- [1] Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, Kvit. 02). Zakon № 2145-VIII, Pro osvitu. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. Data zvernennia: Kvit. 10, 2020. (in Ukrainian)
- [2] Education 2030: The Future of Education and Skills, 2018. [Online]. Available: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). Accessed on: Apr. 20, 2020. (in English)
- [3] Osvita. Stratehiia Ukrainy 2030 [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://www.slideshare.net/UIFuture/2030-148758034>. Data zvernennia: Kvit. 10, 2020. (in Ukrainian)
- [4] Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80>. Data zvernennia: Ber. 23. 2020. (in Ukrainian)
- [5] V. Luniachek, "Publichne upravlinnia osvitoiu v SSHA: problemy pidhotovky fakhivtsiv" [Elektronnyi resurs], Teoriia ta praktyka derzhavnoho upravlinnia. Vyp. 4, s. 416-423, 2011. Dostupno: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tpdu_2011_4_61. Data zvernennia: Liut. 10. 2020. (in Ukrainian)
- [6] Spolucheni Shtaty Ameriky [Elektronnyi resurs]. Dostupno: https://uk.wikipedia.org/wiki/Spolucheni_Shtaty_Ameriky. Data zvernennia: Ber. 23. 2020. (in Ukrainian)
- [7] National Center for Education Statistics [Online]. Available: <https://nces.ed.gov/>. Accessed on: Apr. 20, 2020. (in English)
- [8] U.S. Department of Education [Online]. Available: <http://www.ed.gov>. Accessed on: Apr. 18, 2020. (in English)
- [9] S. Kravchenko, "Zabezpechennia yakosti osvity yak kliuchova tendentsiia rozvytku osvitnoi systemy SSHa", na III Mizhnar. nauk.-praktych. konf. Rozvytok profesiinoi maisternosti pedahoha v umovakh novoi sotsiokulturnoi realnosti, Ternopil, 2020, s. 44-48. (in Ukrainian)
- [10] S. Kravchenko, "Aktualni pytannia osvitnoho zakonodavstva SSHa ta Ukrainy: okremi aspekty", na Mizhnar. nauk.-praktych. konf. Aktualni pytannia teorii ta praktyky v haluzi prava, osvity, sotsialnykh ta povedinkovykh nauk – 2020, Tom. 2. Chernihiv, 2020, s. 118-122. (in Ukrainian)
- [11] L. Volynets ta in., Zabezpechennia yakosti zahalnoi serednoi osvity u providnykh krainakh Yevropy ta SSHa. Kyiv, Ukraina: Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy, 2014. (in Ukrainian)
- [12] L. Hrynevych, Peredumovy uspishnoho vprovadzhennia novoi ukrainskoi shkoly ta reformuvannia profesiino-tekhnichnoi osvity [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nop/mon-vinnytsya-04-04-2018-1.pdf>. Data zvernennia: Ber. 23. 2020. (in Ukrainian)
- [13] Profesiinyi standart na profesiui «Vychytel pochatkovoi shkoly» [Elektronnyi resurs]. Dostupno: https://www.auc.org.ua/sites/default/files/sectors/u137/standart_uchytelya_pochatkovoyi_shkoly.pdf. Data zvernennia: Ber. 20. 2020. (in Ukrainian)
- [14] Vidnovne pravosuddia, abo yak uberehty vid viaznytsi ditei-pravoporushnykiv [Elektronnyi resurs]. Dostupno: https://dt.ua/SOCIUM/vidnovne-pravosuddia-abo-yak-uberehti-vid-v-yaznici-ditey-pravoporushnykiv-308408_.html. Data zvernennia: Ber. 20. 2020. (in Ukrainian)
- [15] Vidnovne pravosuddia [Elektronnyi resurs]. Dostupno: https://uk.wikipedia.org/wiki/Vidnovne_pravosuddia. Data zvernennia: Ber. 20. 2020. (in Ukrainian)
- [16] N. Maslak, ta I. Koblianska, "Oriientyry rozvytku systemy osvity Ukrainy z urakhuvanniam dosvidu SSHa" [Elektronnyi resurs], Efektyvna ekonomika. № 7, 2016. – Dostupno: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5075>. Data zvernennia: Kvit. 10. 2020. (in Ukrainian)
- [17] Natsionalne ahentstvo kvalifikatsii [Elektronnyi resurs]. Dostupno: https://nqa.gov.ua/?fbclid=IwAR1Xnm7YPpOMhQ_Ev0Vhtg8qGuOr06JMNzd0eTxPUt0UXoirYRoam-J8Y. Data zvernennia: Ber. 22. 2020. (in Ukrainian)

Светлана Кравченко, кандидат исторических наук, старший научный сотрудник отдела сравнительной педагогики Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В США И В УКРАИНЕ: ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Качество образования рассмотрено как современная образовательная тенденция в плоскости сравнения США – Украина. Акцент направлен на то, что на первом месте в обеспечении качественного образовательного процесса стоит решение вопросов финансирования школ, устранения переполненности классов, применения восстановительного правосудия для подростков, повышения образовательных стандартов и внедрения аккредитации для учителей и др. С целью конкретизации опыта США по аккредитации учителей рассмотрена деятельность Национального совета по аккредитации педагогического образования США. Констатируется, что аккредитация учителей в Америке добровольная. Отмечено, что в Украине функцию стандартизации образования выполняет Национальное агентство квалификаций, которое в данное время ведет разработки нормативно-правовых документов в этой сфере. Аргументировано, что реализация такой тенденции, как качество образования предусматривает, прежде всего, интеллектуальное и личностное развитие учащихся. Проанализированы ключевые международные документы, а также отдельные документы США в образовательной сфере, на основании чего сформированы перспективы для Украины в условиях реформирования национального образования.

Ключевые слова: качество образования; качество образовательной деятельности; образовательные тенденции; профессиональные стандарты для учителей; Соединенные Штаты Америки; Украина; финансирование школ.

Svitlana Kravchenko, Candidate of Historical Sciences (Ph.D.), Senior Researcher of Comparative Education Department of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

ENSURING THE QUALITY OF EDUCATION IN THE USA AND UKRAINE: DEVELOPMENT TRENDS

The author underlined that the quality of education is considered as a modern educational trend in the plane of comparative aspect between the USA and Ukraine. The emphasis is on the fact that the most important thing in ensuring a high-quality educational process is to address the financing of schools, eliminate overcrowded classes, apply restorative justice for adolescents, raise educational standards and introduce accreditation for teachers, etc. In order to concretize the US experience in teacher accreditation, the activities of the National Council for the Accreditation of Teacher Education are reviewed. It is stated that the accreditation of teachers in America is voluntary. It is noted that in Ukraine the function of standardization of education is performed by the National Qualifications Agency, which is currently developing regulatory documents in this area.

It is reasoned that the implementation of such a trend as the quality of education provides primarily for the intellectual and personal development of students.

The key international documents are analyzed, as well as individual US documents in the field of education, on the basis of which prospects are formed for Ukraine in the context of reforming national education.

At the present stage of development of the both American and Ukrainian society, education plays an extremely important role. It is concluded that the education system should be radically modernized taking into account the challenges of the future. Therefore, it is now necessary to increase the requirements for student training, expand the scope of education and transform the competences of students for successful self-realization in professional activities, personal life, social activity. Such as communication in state and foreign languages, mathematical literacy, competences in natural sciences and technologies, information and digital competence, lifelong learning skills, social and civic competences, entrepreneurship and financial literacy, general cultural literacy, environmental literacy and healthy living.

Keywords: educational trends; financing schools; professional standards for teachers; quality of education; quality of education activity; Ukraine; United States.



Оксана Шпарук – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.

Коло наукових інтересів: порівняльна педагогіка; освітня політика Китаю; трансформаційні процеси та тенденції розвитку освіти в Китайській народній республіці; забезпечення якості освіти в КНР.

e-mail: shparyk.o@gmail.com

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

УДК 37.018.43:004.738.5]:37.045"374.5".614.46COVID-19

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-25-33>

COVID-19 І ШКІЛЬНА ОСВІТА: ДОСВІД УЧИТЕЛІВ КИТАЮ

У статті розглянуто проблему організації навчального процесу в умовах пандемії COVID-19. Аналізується досвід китайських вчителів у впровадженні дистанційного навчання. Автор робить висновок, що ключовими елементами, на які орієнтувалися вчителі та педагогічні колективи Китаю для забезпечення успішного онлайн-навчання є ефективні служби технічної, соціальної та емоційної підтримки всіх учасників навчального процесу, надійна комунікаційна платформа, зручні інструменти навчання, належні цифрові ресурси, професійний розвиток, регулярне спілкування з колегами, тісна співпраця з батьками учнів, скорочення/спрощення навчального навантаження, різноманітні методи навчання та гнучкі навчальні організації тощо. Набутий досвід і можливості зумовлюють певні тенденції в майбутньому розвитку шкільної освіти Китаю, а саме зміщення уваги і зусиль у бік підвищення інформаційної грамотності вчителів та учнів, оптимізації інформаційного середовища, урізноманітнення методів та організації навчання.

Ключові слова: шкільна освіта; дистанційне навчання; пандемія COVID-19; Китай.

Постановка проблеми. Нещодавно система загальної освіти в Україні зіткнулася з надзвичайним викликом, а саме виконання своїх функцій у ситуації, коли єдиний перевірений століттями освітній інструмент (класно-урочна форма навчання) неможливо було використовувати. Карантинні заходи щодо зупинення поширення COVI-19 застали зненацька усіх причетних до навчального процесу в країні: учням довелося звикати, що закриття шкіл — це не канікули, і навчання має тривати; учителям — винаходити нові формати роботи з учнями; батькам — поєднувати дітей та їхнє домашнє навчання з роботою і повсякденними справами.

За даними онлайн-опитування, яке проводила служба освітнього омбудсмена з 8 по 13 квітня, система освіти в Україні була не готова до дистанційного навчання. Так, 5,6 % респондентів відповіли, що дистанційне навчання в українській школі виявилось неорганізованим.

З початком карантину школи в авральному режимі перейшли на віддалений формат навчання — в деяких випадках він обмежився тим, що вчителі надсилали номери параграфів і завдань дітям для самостійного вивчення. Проте деякі шкільні команди виявилися більш

адаптивними. Вони досить оперативно й ефективно використовували цей формат і багато чого навчилися за час карантину, зокрема оволоділи можливостями Zoom, MS Teams, Google Classroom, Google Forms тощо. Як виявилось, ця задоволеність тісно пов'язана з наявністю системної комунікації та чіткого алгоритму дій на рівні школи.

Але проблеми з дистанційним навчанням виникли не лише в Україні, вони мали глобальний масштаб. Освітяни по всьому світу активно шукали та відпрацьовували ефективні інструменти для організації навчального процесу в новій реальності.

Метою статті є дослідження досвіду китайських вчителів у впровадженні дистанційного навчання в умовах пандемії COVID-19. Ефективний досвід країни, де визначені заходи безпеки спрацювали й сприяли спаду епідемії, може бути цікавим у перспективах їхнього використання в Україні.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про актуалізацію пошуків шляхів та інструментів протидії впливу COVID-19 на освіту. Перед освітянами постало багато проблем, які потребують ефективного вирішення. Зокрема, вплив пандемії на освітній процес та далекосяжні наслідки, що це може означати в перспективі для освіти. Крім технологічних, технічних та емоційних проблем у налагодженні освітнього процесу, такі події спонукають до переосмислення цінностей в освіті. Всі ці відповіді потребують ґрунтовного осмислення. Деякі відповіді на ці та інші питання знайшли висвітлення в наукових працях зарубіжних вчених (D. Wu, T. Wu, Q. Liu, Z. Yang [1]; R.H. Huang, D.J. Liu, N. Amelina, J.F. Yang, R.X. Zhuang, T.W. Chang, W. Cheng [2]; C. Petrie, K. Aladin, P. Ranjan, R. Javangwe, D. Gilliland, S. Tuominen, L. Lasse [3]; J. Liberman, V. Levin, D. Luna-Bazaldua, M. Harnisch [4]; C. Li, L. Farah [5]; L. Krulder [6]; S. LaHayne [7]; L. Mitchell [8] та інші.

Українські вчені також долучилися до боротьби з пандемією коронавірусу та її наслідками у різних сферах соціального життя. Зокрема дослідники Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (О. С. Войтко, Н. В. Горбань, І. М. Джигирей, Б. Р. Дудка, К. В. Єфремов, Ю. П. Зайченко, М. З. Згуровський, П. О. Касьянов, О. П. Купенко, М. М. Перестюк, І. О. Пишнограєв, В. В. Путренко) здійснили прогнозоване моделювання ймовірних фаз подальшого розвитку коронавірусної інфекції в Україні [9]. О. Корнієвський досліджував виклики та перспективи розвитку громадянського суспільства в умовах пандемії коронавірусу COVID-19 [10]. Наукові співробітники відділу психології праці Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих ім. І. Зязюна (В. В. Рибалка, Е. О. Помиткін, О. М. Ігнатович, Н. В. Павлик, О. В. Іванова, О. В. Радзімовська, З. Л. Становських, Є. М. Калюжна, Т. В. Кабиш-Рибалка) зосередили свою увагу на концептуальних та практичних питаннях психологічної профілактики і гігієни особистості у протидії пандемії COVID-19 [11]. Міністерством освіти і науки та ГО «Смарт освіта» підготовлено посібник, де подано огляд основних інструментів для організації дистанційного навчання у молодшій, основній та старшій школі, рекомендації щодо того, як скласти розклад, налаштувати режим роботи вчителя та зворотний зв'язок з учнями, про особливості оцінювання та контролю під час карантину тощо [12]. Наукові співробітники відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (О. І. Локшина, О. З. Глушко, А. П. Джурило, С. М. Кравченко, Н. В. Нікольська, М. М. Тименко, О. М. Шпарик) підготували аналітичну довідку, де проаналізовано досвід країн світу з реагування на COVID-19 в освіті та узагальнено рекомендації провідних міжнародних організацій щодо організації навчання в умовах пандемії [13]. Служба освітнього омбудсмена С. Горбачова провела онлайн-опитування батьків дітей, які навчаються у закладах загальної середньої освіти, представила орієнтовну модель проблем, з якими учні та їхні батьки зіткнулися під час карантину, і надала пропозиції щодо якісної організації дистанційного навчання для загальноосвітніх шкіл України [14].

Виклад основного матеріалу. Як зазначають китайські вчителі, у них було близько пів тижня, щоб підготуватися до онлайн-школи, включно зі встановленням цифрової платформи,

якою раніше ніхто з них не користувався. Від учителів вимагалось негайне освоєння нових форматів навчальної роботи, взаємодій з дітьми та батьками. Це вже не тільки трансляція навчального контенту, а й управління ним, налагодження зворотного дистанційного зв'язку з учнями.

Перші кілька тижнів їм необхідно було бути дуже гнучкими та терплячими. Попервах підготовка займала багато часу, але, відтоді як вчителі пристосувалися до нової реальності й вимог, вони почали швидко забезпечувати безперебійні уроки, ефективно організовувати навчальний процес і залучати своїх учнів до якісного онлайн-навчання. Нижче наведемо декілька аспектів та рекомендацій з організації навчального процесу.

Організація навчального процесу. Починаючи із січня 2020 р., китайські учні перестали відвідувати школу фізично, проте їхні заняття відбувалися в реальному часі за звичайним графіком. Насамперед школи підтримували зв'язок з учнями та вчителями через шкільні сайти, які постійно оновлювалися та поповнювалися. Деякі вчителі активно викладали за допомогою Moodle – безкоштовної платформи, яка надає викладачам, учням та адміністраторам дуже розвинутий набір інструментів для комп'ютеризованого навчання, в тому числі дистанційного. Зокрема надає можливість робити відеоконференції в прямому ефірі з цифровими дошками та кімнатами. Для того щоб давати відгуки на роботи учнів, робити партнерські та групові проекти та публікувати дидактичні матеріали, вони також використовували Google Classroom. Google Apps for Education (безкоштовні інструменти комунікації та співпраці – Google Classroom, Gmail, Docs, Drive, Sheets, Slides, Forms) та інші веб-майданчики для навчання, які зазвичай мають хороші відгуки користувачів не лише комп'ютерів, але й смартфонів та планшетів. Усі планові матеріали надавалися у Microsoft OneDrive. Як і Google Drive, ця платформа дає змогу ділитися документами серед персоналу та надсилати учням посилання на документи та папки. Відео з YouTube та інші відеоролики вони завантажували локально на комп'ютер через безкоштовний додаток 4K Video Downloader, а потім – в OneDrive (це можна зробити і на Google Drive). Під час створення цифрових уроків китайські вчителі вважають за корисне зменшувати кількість зовнішніх посилань. Наприклад, якщо ви хочете, щоб учні прочитали текст, безпечніше завантажити PDF, а не посилання на зовнішній сайт, який може працювати або не працювати. Це допомагає забезпечити учням можливість отримувати доступ до своїх цифрових навчальних ресурсів.

Moodle має власну платформу для відеоконференцій, але Zoom – це також дуже зручний спосіб проводити уроки у прямому ефірі, і, що не менш важливо, безкоштовно для шкіл. Додаток дає змогу ділитися робочим столом, що зручно для презентацій PowerPoint, огляд роботи учнів із класом та моделювання способів проведення онлайн-досліджень.

Деякі викладачі-міжнародники працювали на чотирьох континентах у восьми часових поясах. Тому більшість уроків із такими викладачами були асинхронними, тобто вони розміщували завдання та записані уроки, а учні виконували їх у різний час. На думку китайських вчителів, учні досить легко проводили багато часу перед екранами гаджетів, проте, наскільки це можливо, вони призначали їм завдання, які стимулювали їх вставати і рухатися. Наприклад, учням надавалася можливість виконувати творчі завдання: писати та виконувати п'єси, створювати та готувати рецепти, або проводити інтерв'ю та подавати ці завдання через відео. Також навмисно використовувалися робочі зошити та завдання на папері замість ноутбуків, щоб зменшити час перед екраном. Учні могли сфотографувати виконану роботу та завантажити фотографію, щоб здати завдання. Так само на уроках мистецтва, вони фотографували свою роботу, щоб подати її своєму вчителю та поділитися з класом. Викладачі надавали зворотний зв'язок через оцінювання, коментарі, відео- чи аудіозвернення на навчальній онлайн-платформі. Більшість викладачів мали щонайменше три «живі» уроки щотижня, крім асинхронних. Це допомагало формувати і підтримувати зв'язок з класом, залучати учнів до навчання і робити його більш інтерактивним. Деякі вчителі надавали перевагу «живим» заняттям щодня, оскільки вважали їх ефективнішим методом. Окрім

занять, китайські вчителі мали щоденну тригодинну робочу зміну у віртуальному офісі через навчальну платформу і були «видимими онлайн» для кожного учня, який відвідує сторінку. Це давало можливість учням звертатися за допомогою до вчителя щодо виконання шкільних завдань, а батькам підтримувати миттєвий зв'язок зі школою та вчителями в режимі реального часу. Варто зауважити, що офісні години вчителя не призначалися для технічної підтримки дистанційного навчання. Для цього було створено окремий персонал з технічної підтримки. Розклад графіків робочих годин вчителів та контактна інформація з ІТ допомоги було розміщено на веб-сайті кожної школи.

Технічна підтримка. Для успішного дистанційного навчання дуже важлива технічна підтримка. Китайські шкільні адміністратори рекомендують якнайшвидше вирішити, хто візьме на себе відповідальність за вчасну ІТ-підтримку і яким чином вона буде доступна учням, вчителям та іншому шкільному персоналу. Слід переконатися, що всі зацікавлені сторони знають, як звернутися за підтримкою, а також надати вчителям, учням і батьками відео та письмові інструкції щодо використання навчальної платформи. Проте існують труднощі в цьому плані, оскільки багато учнів не мають вдома технічних засобів для виходу в Інтернет.

Дистанційне навчання може бути дуже напруженим досвідом для батьків. Слід активно та регулярно спілкуватися з ними та надавати їм чіткі інструкції та ресурси. А ще слід прислухатися до них і діяти, враховуючи їхні відгуки. І обов'язково інформувати батьків про успіхи або труднощі у навчанні їхніх дітей.

Підтримка вчителів. У китайських школах вчителі проводили щотижневі сесії професійного розвитку. Для цього вони використовували онлайн-платформу, порядок денний розроблявся та розповсюджувався заздалегідь. Окрім професійного розвитку та регулярного спілкування, викладачі працювали над згуртованістю колективу: святкували дні народження онлайн, проводили разом віртуальні спортивні заняття тощо [15].

Як показує досвід китайських колег, під час впровадження дистанційного навчання в умовах карантину дуже важливим є обмін будь-якою інформацією, ефективною у боротьбі з пандемією, обмін досвідом, обговорення проблем та виокремлення сильних сторін один одного. Тому вони закликають *не ізолюватися від інших шкіл*, бути у постійному контакті зі школами, які розпочали дистанційне навчання раніше, мають позитивний досвід його впровадження, а також можуть поділитися скоєними помилками. Від них можна дізнатися, що працює, а що ні; їхні поради можуть допомагати під час прийняття рішень.

Менше означає більше. Онлайн-школа – не є тим самим, що і звичайна школа. Під час карантину китайські викладачі здебільшого відмовилися від звичної навчальної програми. Вони різко знизили темп та зменшили зміст занять. На їхню думку, онлайн-навчання слід розпочати з простих, чітко структурованих уроків, а не вводити нові складні теми.

Будьте чуйними та гнучкими. Для того щоб досягти навчальних цілей слід виробити чіткий і надійний план. Можна зробити це офіційно за допомогою опитувань всіх зацікавлених сторін-учнів, батьків та вчителів. Проте у цей складний період китайські викладачі закликають ставити людей на перше місце – здоров'я та добробут всіх зацікавлених сторін мають формувати цей план. Слід переконатися, що графік занять включає регулярні консультативні сесії, можливості для проведення таких ігор, як талант-шоу або танцювальні вечірки, соціальні та емоційні інструктажі тощо. Учні вони пропонують невеличкі символи підтримки: надсилати печиво, подарункові кошики, квіти та листівки, а також регулярні електронні листи та заохочувальні повідомлення. Зараз, як ніколи, на їхню думку, розуміння та підтримка мають значення [16].

Китайські викладачі з провідного китайського Університету Цінхуа зазначають, що їхньою головною помилкою в кінці січня була надія, що цей період «ненормального» навчання триватиме кілька тижнів. Можна було не турбуватися про стовідсоткове залучення учнів

до навчального процесу, про надійні системи зв'язку, онлайн-оцінювання, ідентифікацію особистості тощо. Проте вони швидко зрозуміли, що ця «ненормальність» триватиме як мінімум семестр. І тоді вони прийняли іншу стратегію – ретельної підготовки, інвестування в загальні і найбільш ефективні технологічні рішення, перепідготовки викладачів.

Китайські дослідники процесу трансформації освіти, який триває в Китаї з січня 2020 р., визнають, що освіта в нових умовах вимагає систематичної перебудови і чималих інвестицій. Потрібно відповісти на безліч технологічних запитань, зрозуміти як підтримувати режим роботи викладачів, способи проведення практичних занять, інструменти іспитів. Більш того, слід зібрати відповіді на всі питання в одну систему. Знайти нові способи фінансування, подумати про тих дітей, молодь і вчителів, у яких немає потрібної техніки і надійних засобів виходу в Інтернет. Все це потребує надійної освітньої стратегії у конкретному контексті. Пандемія коронавірусу COVID-19 окреслила нові вектори розвитку світових соціальних інституцій, зокрема освіти. Не буде перебільшенням сказати, що майбутнє освіти, зокрема шкільної, багато в чому визначається саме сьогодні – залежно від адекватності реагування на пандемічну кризу, здатності амортизувати найбільш болісні її вияви, а можливо, й віднайти в цій непростій ситуації нові можливості для розвитку.

Тому не тільки Китай, а й інші країни, яких нещодавно торкнулася епідемія, розробляють зараз цілісні стратегії, які дають системі освіти можливість не лише пересидіти лихі часи, але й домогтися ефективного академічного результату у подальшому, а також готуватися до нової «нормальності», яка настане після завершення всіх карантинів. Криза створює не тільки проблеми, а й можливості нової, більш ефективної дії.

Перебої у навчальному процесі через непередбачувані події можуть негативно вплинути на зростання та розвиток академічної діяльності учнів, а також на їх потребу у стабільності та послідовності навчання. У сучасних умовах учні, їхні батьки та вчителі потребують цілісного та надійного рішення, яке надасть їм можливість продовжувати вчитися та навчати, не виходячи з дому. В основі підходу такого навчання повинна лежати диференціація. Оскільки всі по-різному реагують на складні обставини і по-різному визначають свої пріоритети, ми повинні сприймати нову освітню реальність раціонально, осмислено.

Китайські викладачі акцентують на деяких перевагах дистанційного навчання. По-перше, таке навчання, порівняно з традиційною передачею знань в класі і пасивним навчанням, характеризується гнучкою навчальною організацією і активним навчанням учнів. Проте воно не повинно стати заміною, а навпаки, коли це необхідно, може стати якісним навчанням поза школою. Оскільки навіть добре організоване дистанційне навчання не може повністю замінити особисте спілкування з учителем і колективом. Адже спільна присутність і комунікація відкривають можливості краще відчувати стан дитини, безпосередньо реагувати на її потреби, мотивувати до навчання, застосовувати освітні технології, які потребують активної співпраці між учнями, тощо. По-друге, дистанційне навчання підкреслює цінність інформатизації освіти. Завдяки інформатизації навчального процесу вчителі мають можливість використовувати різні методи для організації навчання. Дистанційне навчання також надало нам можливість підвищити інформаційну грамотність вчителів та учнів, оптимізувати інформаційне середовище школи, а відтак, змінювати концепцію і методи навчання, що стане важливою віхою у просуванні інформаційних технологій у модернізації освіти.

Водночас з'ясувалося, що основною проблемою лишається незабезпеченість доступу до інтернету, а отже, рівних умов для викладання, низька інформаційна грамотність, емоційне виснаження вчителів, небажання пристосовуватися до нових вимог, невмотивованість у подальшому викладанні та професійному розвитку. Необхідно збалансувати такі можливості (зокрема, забезпечити відповідними ресурсами, інструментами, платформами, послугами тощо) викладачів з міст та сільських районів, розвинених і слаборозвинених регіонів. Нова епідемія може ще більше погіршити розрив у інформаційній грамотності і дисбаланс в освіті між регіонами, а також між міськими та сільськими районами.

Висновки. Криза через COVID-19, яка триває, була і залишається з одного боку, масовим викликом, а з іншого – своєрідним досвідом для глобальної освітньої спільноти. Як показує досвід Китаю, через тимчасове закриття шкіл дистанційне навчання набуло надзвичайного значення, ніж будь-коли раніше. Карантинні заходи у протидії COVID-19 актуалізували проблеми цифровізації шкільної освіти (створення цифрових ресурсів, інформаційна грамотність вчителів та учнів, управління інформацією тощо). Крім того, для успішного впровадження дистанційного навчання дуже важлива технічна, соціальна та емоційна підтримка всіх учасників навчального процесу, надійна комунікаційна платформа, мотивація професійного розвитку вчителя та регулярного спілкування з колегами, врахування як позитивного досвіду, так і скоєних помилок у забезпеченні безперервного навчання іншими школами, скорочення/спрощення навчального навантаження, підтримка постійного зв'язку з батьками учнів та врахування їхньої думки. І хоча добре організоване дистанційне навчання не може повністю замінити безпосереднє спілкування дітей з учителем і колективом, необхідно зосереджуватися на його перевагах, а саме – досвіді у застосовуванні нових освітніх технологій, можливостях підвищити інформаційну грамотність вчителів та учнів, оптимізувати інформаційне середовище школи, а відтак, поступово модернізувати змістову та технологічну складову дигіталізації шкільної освіти у процесі подальших освітніх реформ. Проведене дослідження засвідчило потребу в більш детальному аналізі основних та додаткових інструментів для організації шкільного дистанційного навчання в інших країнах світу, зокрема Китаї, який буде розкрито у наступних публікаціях.

Використані джерела

- [1] Di Wu, Tiantian Wu, Qun Liu, Zhicong Yang, "The SARS-CoV-2 outbreak: What we know". *International Journal of Infectious Diseases*, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.ijid.2020.03.004>
- [2] R.H. Huang, D.J. Liu, N. Amelina, J.F. Yang, R.X. Zhuang, T.W. Chang & W. Cheng, "Guidance on Active Learning at Home during Educational Disruption: Promoting student's self-regulation skills during COVID-19 outbreak". Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University, 2020. [online]. Available at: <https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/Guidance-on-Active-Learning-at-Home-in-COVID-19-Outbreak.pdf> [Accessed 8 September 2020].
- [3] C. Petrie, K. Aladin, P. Ranjan, R. Javangwe, D. Gilliland, S. Tuominen, L. Lasse, "Spotlight on quality education for all during Covid-19 crisis". Hundred, 2020. [online]. Available at: https://hundred-cdn.s3.amazonaws.com/uploads/report/file/15/hundred_spotlight_covid-19_digital.pdf [Accessed 8 September 2020].
- [4] J. Liberman, V. Levin, D. Luna-Bazaldúa, M. Harnisch, *High-stakes school exams during COVID-19 (Coronavirus): What is the best approach?* World Bank Blogs, April 01, 2020. [online]. Available at: <https://blogs.worldbank.org/education/high-stakes-school-exams-during-covid-19-coronavirus-what-best-approach> [Accessed 8 September 2020].
- [5] C. Li & F. Lalani, *The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how*. World Economic Forum, April 29, 2020. [online]. Available at: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/> [Accessed 8 September 2020].
- [6] L. Krulder, *How to Keep Students' Attention in a Virtual Classroom*. Edutopia, June 16, 2020. [online]. Available at: <https://www.edutopia.org/article/how-keep-students-attention-virtual-classroom> [Accessed 8 September 2020].
- [7] S. LaHayne, "Helping Students Process Their Feelings During Remote Learning". Edutopia, July 01, 2020. [online]. Available at: <https://www.edutopia.org/article/helping-students-process-their-feelings-during-remote-learning> [Accessed 8 September 2020].
- [8] L. Mitchell, "6 Strategies for Successful Distance Learning". Edutopia, June 19, 2020. [online]. Available at: <https://www.edutopia.org/article/6-strategies-successful-distance-learning> [Accessed 8 September 2020].
- [9] Світовий центр даних з геоінформатики та сталого розвитку. (2020). Форсайт COVID-19: сплеск після послаблення карантинних заходів. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://wdc.org.ua/en/covid19-post-quarantine-outbreak> Дата звернення: Серп. 25, 2020.

- [10] О. Корнієвський, “Громадянське суспільство в умовах пандемії коронавірусу COVID-19: виклики та перспективи розвитку”, Національний інститут стратегічних досліджень, 2020. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://niss.gov.ua/news/statti/gromadyanske-suspilstvo-v-umovakh-pandemii-koronavirusu-covid-19-vikliki-ta-perspektivi>. Дата звернення: Серп. 25, 2020.
- [11] В. В. Рибалка, Е. О. Помиткін, О. М. Ігнатів, Н. В. Павлик, О. В. Іванова, О. В. Радзімовська, З. Л. Становських, Є. М. Калюжна, Т. В. Кабиш-Рибалка, “Психологічна профілактика і гігієна особистості у протидії пандемії COVID-19: методичний посібник” (В. В. Рибалка, ред.). Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2020. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ipood.com.ua/e-library/pozaplanova-produkciya/psihologichna-profilaktika-i-gigiena-osobistosti-u-protidi-pandemi-covid-19/> Дата звернення: Серп. 25, 2020.
- [12] А. Лотоцька, О. Пасічник, “Організація дистанційного навчання в школі: методичні рекомендації”. Міжнародний Фонд Відродження, ГО «Смарт Освіта», МОН України, 2020. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf> Дата звернення: Серп. 25, 2020.
- [13] О. І. Локшина, О. З. Глушко, А. П. Джурило, С. М. Кравченко, Н. В. Нікольська, М. М. Тименко, О. М. Шпарик, “Відповідь світової спільноти на виклики COVID-19 в освіті (лютий-травень 2020 р.)”. – Київ, 2020. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://undip.org.ua/news/library/zbirniki_detail.php?ID=9918 Дата звернення: Серп. 25, 2020.
- [14] Освітній омбудсмен України, “Результати опитування батьків «Навчання дітей під час карантину»”. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://eo.gov.ua/wp-content/uploads/2020/04/Rezultaty-opytuvannya-22Navchannia-ditey-pid-chas-karantynu22.pdf> Дата звернення: Серп. 25, 2020.
- [15] L. Schwartz, “What Teachers in China Have Learned in the Past Month”. Edutopia, March 13, 2020. [online]. Available at: <https://www.edutopia.org/article/what-teachers-china-have-learned-past-month> [Accessed 8 September 2020].
- [16] A. Ning & B. Corcoran, “How China’s Schools Are Getting Through COVID-19”. EdSurge, April 20, 2020. [online]. Available at: <https://www.edsurge.com/news/2020-04-20-how-china-s-schools-are-getting-through-covid-19> [Accessed 8 September 2020].

References

- [1] Di Wu, Tiantian Wu, Qun Liu, Zhicong Yang, “The SARS-CoV-2 outbreak: What we know”. *International Journal of Infectious Diseases*, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.ijid.2020.03.004>
- [2] R.H. Huang, D.J. Liu, N. Amelina, J.F. Yang, R.X. Zhuang, T.W. Chang & W. Cheng, “Guidance on Active Learning at Home during Educational Disruption: Promoting student’s self-regulation skills during COVID-19 outbreak”. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University, 2020. [online]. Available at: <https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/Guidance-on-Active-Learning-at-Home-in-COVID-19-Outbreak.pdf> [Accessed 8 September 2020].
- [3] C. Petrie, K. Aladin, P. Ranjan, R. Javangwe, D. Gilliland, S. Tuominen, L. Lasse, “Spotlight on quality education for all during Covid-19 crisis”. Hundred, 2020. [online]. Available at: https://hundred-cdn.s3.amazonaws.com/uploads/report/file/15/hundred_spotlight_covid-19_digital.pdf [Accessed 8 September 2020].
- [4] J. Liberman, V. Levin, D. Luna-Bazaldua, M. Harnisch, *High-stakes school exams during COVID-19 (Coronavirus): What is the best approach?* World Bank Blogs, April 01, 2020. [online]. Available at: <https://blogs.worldbank.org/education/high-stakes-school-exams-during-covid-19-coronavirus-what-best-approach> [Accessed 8 September 2020].
- [5] C. Li & F. Lalani, *The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how*. World Economic Forum, April 29, 2020. [online]. Available at: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/> [Accessed 8 September 2020].
- [6] L. Krulder, *How to Keep Students’ Attention in a Virtual Classroom*. Edutopia, June 16, 2020. [online]. Available at: <https://www.edutopia.org/article/how-keep-students-attention-virtual-classroom> [Accessed 8 September 2020].
- [7] S. LaHayne, “Helping Students Process Their Feelings During Remote Learning”. Edutopia, July 01, 2020. [online]. Available at: <https://www.edutopia.org/article/helping-students-process-their-feelings-during-remote-learning> [Accessed 8 September 2020].

- [8] L. Mitchell, "6 Strategies for Successful Distance Learning". Edutopia, June 19, 2020. [online]. Available at: <https://www.edutopia.org/article/6-strategies-successful-distance-learning> [Accessed 8 September 2020].
- [9] "Foresight COVID-19: fourth stage of the quarantine measures weakening". World Data Center for Geoinformatics and Sustainable Development, 2020. [online]. Available at: <http://wdc.org.ua/en/covid19-post-quarantine-outbreak>. [Accessed 8 September 2020]. (in Ukrainian)
- [10] O. Kornievsky, "Civil society in the context of the COVID-19 coronavirus pandemic: challenges and prospects for development", National Institute for Strategic Studies, 2020. [online]. Available at: <https://niss.gov.ua/news/statti/gromadyanske-suspilstvo-v-umovakh-pandemii-koronavirusu-covid-19-vikliki-ta-perspektivi>. [Accessed 8 September 2020]. (in Ukrainian)
- [11] V.V. Rybalka, E.O. Pomitkin, O.M. Ignatovych, N.V. Pavlyk, O.V. Ivanova, O.V. Radzimovska, Z.L. Stanov's'kykh, Ye.M. Kalyuzhna T.V. Kabysh-Rybalka, "Psychological prevention and personal hygiene in counteracting the pandemic COVID-19: a manual" (V.V. Rybalka, Ed.). Kyiv: Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2020. [online]. Available at: <http://ipood.com.ua/e-library/pozaplanova-produkciya/psihologichna-profilaktika-i-gigiena-osobistosti-u-protidi-pandemi-covid-19/> [Accessed 8 September 2020]. (in Ukrainian)
- [12] A. Lototska, O. Pasichnyk, "Organization of distance learning at school: guidelines". International Renaissance Foundation, "Smart Education", Ministry of Education and Science of Ukraine, 2020. [online]. Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustancyina%20osvita-2020.pdf> [Accessed 8 September 2020]. (in Ukrainian)
- [13] O.I. Lokshina, O.Z. Глушко, A.P. Dzhurylo, S.M. Kravchenko, N.V. Nikolska, M.M. Tymenko, O.M. Shparyk, "Response of the world community to the challenges of COVID-19 in education (February-May 2020)". – Kyiv, 2020. [online]. Available at: http://undip.org.ua/news/library/zbirniki_detail.php?ID=9918 [Accessed 8 September 2020]. (in Ukrainian)
- [14] "Results of a parents' poll "Teaching children under quarantine"" Educational Ombudsman Of Ukraine, 2020. [online]. Available at: <https://eo.gov.ua/wp-content/uploads/2020/04/Rezultaty-opytuvannya-22Navchannia-ditey-pid-chas-karantynu22.pdf>. [Accessed 8 September 2020]. (in Ukrainian)
- [15] L. Schwartz, "What Teachers in China Have Learned in the Past Month". Edutopia, March 13, 2020. [online]. Available at: <https://www.edutopia.org/article/what-teachers-china-have-learned-past-month> [Accessed 8 September 2020].
- [16] A. Ning & B. Corcoran, "How China's Schools Are Getting Through COVID-19". EdSurge, April 20, 2020. [online]. Available at: <https://www.edsurge.com/news/2020-04-20-how-china-s-schools-are-getting-through-covid-19> [Accessed 8 September 2020].

Оксана Шпарик, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник отдела сравнительной педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина.

COVID-19 И ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОПЫТ УЧИТЕЛЕЙ КИТАЯ

В статье рассмотрена проблема организации учебного процесса в условиях пандемии COVID-19. Анализируются опыт китайских учителей по дистанционному обучению. Автор делает вывод, что ключевые элементы, на которые ориентировались учителя и педагогические коллективы Китая для обеспечения успешного онлайн-обучения, – это: эффективные службы технической, социальной и эмоциональной поддержки всех участников учебного процесса, надежная коммуникационная платформа, удобные инструменты обучения, соответствующие цифровые ресурсы, профессиональное развитие, регулярное общение с коллегами, тесное сотрудничество с родителями учеников, сокращение/упрощение учебной нагрузки, различные методы обучения и гибкие учебные организации и т. п. Приобретенный опыт и возможности обуславливают определенные тенденции в будущем развитии школьного образования Китая, а именно: смещение внимания и усилий в сторону повышения информационной грамотности учителей и учеников, оптимизации информационной среды, разнообразие методов и организации обучения.

Ключевые слова: школьное образование; дистанционное обучение; пандемия COVID-19; Китай.

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

COVID-19 AND SCHOOL EDUCATION: THE EXPERIENCE OF CHINESE TEACHERS

The article deals with the problem of organizing of educational process in the context of current pandemic and analyzes the experience of Chinese teachers in the implementation of distance learning. The effective experience of the country where certain security measures have worked and contributed to the recession of the epidemic may be interesting in terms of their use in Ukraine. The methodological basis of the research is the system-integrated principle of scientific and pedagogical search.

The author concludes that effective (technical, social and emotional) support services for all participants in the learning process, reliable communication platforms, appropriate digital resources, user-friendly teaching tools, various teaching methods, flexible teaching organizations, effective, and strong school-teacher-parents collaboration, reduction / simplification of educational load, etc. are the key elements that Chinese teachers and teaching staff have focused on to ensure successful online learning. In addition, during the implementation of distance learning in quarantine, it is very important to exchange any information that is effective in combating the pandemic, share experiences, discuss problems and highlight each other's strengths. Therefore, teachers urge not to isolate themselves from other schools, to be in constant contact with schools that have started distance learning earlier, have a positive experience of its implementation, and can share their mistakes.

The gained experience and opportunities determine certain trends in the future development of school education in China, namely the shift of attention and efforts towards improving the information and data literacy, digital competence for teachers and students, optimizing the information environment, diversifying teaching methods and organization, modernizing the content and technological component of digital education. However, it was found some downsides. It turned out that the main problem remains the lack of access to the Internet, and therefore equal conditions for teaching, low information literacy, emotional exhaustion of teachers, unwillingness to learn new educational technologies, lack of motivation in further teaching and professional development.

Keywords: secondary education; distance learning; pandemic COVID-19; China.



Юлія Заячук – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедр загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка, Львів, Україна.

Коло наукових інтересів: порівняльна педагогіка, сучасні світові тенденції розвитку вищої освіти, європейські реформи у галузі вищої освіти, освітня політика, двомовна і крос-культурна освіта, українознавчі інституції у системі вищої освіти Канади. Автор понад 60 наукових публікацій. Учасник Програми Erasmus+ KA1: (Університет Турку, Фінляндія), Erasmus Mundus A2 BMU Post-Doctoral (Гумбольдтський університет, м. Берлін, Німеччина; Університет Турку, Фінляндія). Член групи «Higher education reform» дослідного проєкту «Research initiative on democratic reforms in Ukraine», Альбертський університет, м. Едмонтон, Канада. Учасник проєкту ЄС TEMPUS «Розробка і впровадження багатомовних викладацьких освітніх програм в університетах Грузії і України». Стипендіат наукового гранту Канадського інституту українських студій (Альбертський, Манітобський, Торонтський університети, Канада). Член експертної ради грантової програми «Навчання. Обміни. Резиденції. Дебюти» Українського культурного фонду.

e-mail: yuliya.zayachuk@lnu.edu.ua

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5861-2761>

УДК 378.4.014.24–043.86

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-34-44>

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ДІЯЛЬНОСТІ УНІВЕРСИТЕТУ ТА ЇЇ РІЛЬ У СУЧАСНІЙ ДИНАМІЦІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено вивченню феномену інтернаціоналізації як складової діяльності університету під кутом зору політики, програм та стратегій, які використовуються на різних її рівнях – наднаціональному, континентальному, національному, інституційному та індивідуальному. Підкреслено, що інтернаціоналізація трактується як різноманітна міжнародна діяльність, а саме академічна мобільність, міжнародні проєкти, партнерства, асоціації, міжнародні академічні програми і дослідницькі ініціативи. Проаналізовано історичні умови інтернаціоналізації вищої освіти. Досліджено питання її місця в сучасній світовій динаміці вищої освіти з акцентом на появі нових дійових осіб у світі інтернаціоналізації вищої освіти. Показано головні переваги й потенційні ризики, пов'язані з інтернаціоналізацією вищої освіти.

Ключові слова: університет; інтернаціоналізація; динаміка вищої освіти; мобільність; постачальники освітніх послуг; стратегія.

Постановка проблеми. Сприйняття університету як міжнародної організації протягом останнього часу зазнало істотних змін. Класичні уявлення про нього були пов'язані з ідеалом академічної свободи, самостійним пошуком істини в процесі дослідження та поширенням її в процесі навчання, вільним обміном інформацією й мобільністю окремих представників вищої школи.

Сьогодні знання з феномену духовного життя перетворилося на інструмент досягнення високої економічної ефективності та підвищення якості життя, а сучасні університети як учасники міжнародної команди з виробництва знань та їх головні поширювачі, набувають нових функцій, соціальних ролей і зазнають нових соціальних викликів.

Щоб знайти своє місце в сучасній світовій реальності вищої освіти, університети, хоч як це парадоксально, повинні одночасно і конкурувати, вибудовуючи власну стратегію

розвитку, і співробітничати, відповідаючи на сучасні суспільні запити спільними зусиллями. Серед іншого цей чинник спонукав університети світу до необхідності організовувати свою роботу на міжнародному рівні та шукати свою *стратегію інтернаціоналізації*.

Сьогоднішні процеси інтернаціоналізації та глобалізації впливають на зміну ціннісних засад вищої освіти, внаслідок чого відбувається перебудова відносин університету із суспільством, державою, бізнесом, які й висувують перед університетом нові вимоги.

Лідуючі місця на світовому ринку освітніх послуг, на думку дослідників процесу інтернаціоналізації вищої освіти, у найближчому майбутньому будуть посідати ті університети, які швидко відреагують на зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві [6, с. 262]. Водночас зміни, які приходять в університет, можуть спровокувати відхід від «традиційних» цінностей академічної культури. І питання про ризики інтернаціоналізації для академічних цінностей буде виникати завжди.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчаючи роботи зарубіжних авторів, що займаються дослідженням інтернаціоналізації вищої освіти, ми найбільш часто знаходимо посилання на таких, як Philip Altbach, Burton Clark, Jane Knight, Barbara M. Kehm, Ulrich Teichler, Peter Scott, Marijk van der Wende, Hans de Wit. Однією з ключових тематичних галузей дослідження світової вищої освіти інтернаціоналізація стала із середини 1990-х років XX ст. Основні теми досліджень з інтернаціоналізації вищої освіти охопили мобільність студентів і викладачів, взаємовплив систем вищої освіти, інтернаціоналізацію змісту навчання й інституційних стратегій, аспекти співробітництва та конкуренції, національної і наднаціональної політики стосовно міжнародного виміру вищої освіти [6]. Крім того, ці дослідження мають тенденцію бути тісно пов'язаними з іншими аспектами (управління, політика, фінансування тощо).

До дослідження аспектів та характеристик інтернаціоналізації вищої освіти у своїх працях звертаються й українські вчені, зокрема: дослідження процесів інтернаціоналізації вищої освіти на глобальному рівні (М. Дебич, С. Курбатов, О. Нітенко, А. Сбруєва, І. Степаненко); параметрів інтернаціоналізації вищої освіти на континентальному рівні, модернізації Європейського простору вищої освіти й реформування системи вищої освіти України (В. Зінченко, С. Калашнікова, О. Локшина, В. Луговий, А. Сбруєва, Ж. Таланова); державної політики щодо підтримки інтернаціоналізації вищої освіти на національному рівні (А. Вербицька); моделей інтернаціоналізації інституційного освітнього простору (Ж. Чернякова); інтернаціоналізації вищої освіти на прикладах різних країн світу (Н. Авшенюк, О. Огієнко, В. Солощенко, А. Чирва) [12], [16], [25].

Мета дослідження – розглянути феномен інтернаціоналізації як складової діяльності університету під кутом зору політики, програм та стратегій, які використовуються на різних її рівнях – наднаціональному, континентальному, національному та інституційному, окреслити історичні умови інтернаціоналізації вищої освіти, проаналізувати її роль у сучасній світовій динаміці вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Інтернаціоналізація стала однією з надважливих складових діяльності сучасного університету. Це багатоаспектне поняття, яке різними дослідниками розуміється по-різному.

Ф. Баттс ще у 1969 р. визначав інтернаціоналізацію як діяльність освітньої інституції, покликану свідомо спрямовувати роботу студентів та викладачів на досягнення таких цілей: а) вивчення думки, інститутів та способу життя інших народів та взаємозв'язки з ними; б) передача освітніх ідей чи матеріалів від одного суспільства до іншого [10, с. 106].

У 1972 р. М. Харарі, чії роботи вважаються дуже впливовими в подальших дебатах на цю тему, посилаючись на праці Ф. Баттса і започатковуючи нову дискусію, у визначення інтернаціоналізації вищої освіти включив три елементи: 1) наявність міжнародного компонента в змісті навчальних планів та програм; 2) міжнародну мобільність студентів і професорсько-викладацького складу; 3) домовленості, що передбачають співпрацю в галузі освіти поза її національними межами [5, с. 2].

За Дж. Найт, яка досліджує це питання в деталях, інтернаціоналізація означає різноманітну міжнародну діяльність, а саме академічну мобільність студентів та викладачів, міжнародні проекти, партнерства, асоціації, міжнародні академічні програми і дослідницькі ініціативи, а також «доставку» освіти до інших країн шляхом новітніх технологій та механізмів [7, с. 6]. Дж. Найт також пропонує класифікувати інтернаціоналізацію у сфері вищої освіти залежно від «пересування»: людей (мобільність викладацького складу і студентів); програм (мобільність освітньої програми з однієї країни в іншу); постачальників освітніх послуг (інституцій, що забезпечують доступ до освіти); послуг і проектів (різні форми співпраці, орієнтовані на дослідження або викладання, розробку навчальних планів, менеджмент якості) [3, с. 24].

Дослідники світової вищої освіти поняття інтернаціоналізації сьогодні трактують як масив змін суті вищої освіти в сторону міжнародної діяльності, що супроводжується зменшенням значення національних освітніх систем (У. Тайчлер) [6]; побудову відносин між державами, пов'язаними загальною метою, як-то формування єдиного освітнього простору (Б. Денмен); творення урядових програм виходячи з потреби допомоги закладу вищої освіти максимально використати можливості глобалізації (Ф. Альтбах) [23, с. 38–39].

Крім того, науковці розглядають інтернаціоналізацію як посилення акценту на надання послуг у сфері вищої освіти [7, с. 24]. Хоча слід зазначити, що інтернаціоналізація як така в традиційному розумінні далеко не завжди приносить прибуток, проте завжди підвищує престижність пропонованої університетом освіти, його конкурентоспроможність, сприяє формуванню привабливого іміджу закладу освіти та створенню ним стратегічних альянсів з іншими [1, с. 3].

Таблиці 1 та 2 показують ТОП-3 переваги інтернаціоналізації і ТОП-3 потенційні ризики, пов'язані з інтернаціоналізацією у різних регіонах світу за даними Європейського парламенту станом на 2015 р. [11, с. 64, 70].

Інтернаціоналізація безперечно є *явищем історичним*. У середні віки в Європі не було багато університетів, але вони були міжнародними організаціями [1], [18], адже в той час не було ідеї національної ідентичності чи відчуття нації як єдиного цілого. У XVIII ст., коли національна ідентичність почала формуватися і в Європі стало відомо, що означає бути німцем, французом чи фіном, «національні» університети були створені у різних країнах. XVIII–XIX ст. характеризувалося тим, що мобільність між країнами та університетами для вчених була обмежена.

Таблиця 1. ТОП-3 переваги інтернаціоналізації: результати за регіонами світу

	Світовий масштаб	Африка	Азія	Європа	Латинська Америка	Близький Схід	Північна Америка
Обізнаність студентів з глобальними проблемами людства	1		1	3	3		1
Підвищення якості викладання та навчання	2	3	2	1	2	1	3
Посилення міжнародного співробітництва	3	2		2		2	

Посилення інституційних можливостей для наукових досліджень та продукування знань		1	3			3	
Збільшення інтернаціоналізації навчальних програм							2
Збільшення міжнародної мережі викладачів та дослідників					1		

За даними: Wit de H., Hunter F., Howard L., and Egron-Polak E. Internationalisation of higher education. – Brussels: European Parliament, 2015.

Найбільш активний етап інтернаціоналізації розпочався у середині ХХ ст., після Другої світової війни. Його визначальною рисою є те, що цей процес здійснювався у рамках доктрини розширення політичного впливу, насамперед з боку наддержав. Після Другої світової війни виникла необхідність відновлювати втрачену довіру між країнами світу та співпрацювати. Вагомим засобом для цього стала вища освіта. Були організовані програми обміну між інституціями світу, які дали змогу науковцям вільно пересуватися в межах світового освітнього простору. Отже, для сприяння дослідження вчених з усього світу в університетах США, ця країна створила програму Фулбрайт; у Європі Німеччина, Франція та Англія теж започаткували кілька подібних програм [18].

Таблиця 2. ТОП-3 потенційні ризики, пов'язані з інтернаціоналізацією: результати за регіонами світу

	Світовий масштаб	Африка	Азія	Європа	Латинська Америка	Ближній Схід	Північна Америка
Міжнародні можливості доступні лише студентам із фінансовими можливостями	1	1	1	2	1	1	1
Складність процедури регулювання якості іноземних програм	2	3		1	2		
Надмірна конкуренція серед ЗВО	3		2	3			3

Надмірний наголос на інтернаціоналізації за рахунок інших важливих пріоритетів для викладачів та студентів			2			3	
Пошук міжнародних партнерств лише з міркувань престижу			3		3		
«Відтік мізків»		2				2	
Занадто велика сфокусованість на наборі міжнародних студентів							2

За даними: Wit de H., Hunter F., Howard L., and Egron-Polak E. Internationalisation of higher education. – Brussels: European Parliament, 2015.

Процес інтернаціоналізації вищої освіти як посилення інтеграційних процесів між національними системами вищої освіти країн Європи став ключовим питанням у 90-х роках ХХ ст. Це очевидно означало, що це питання визнавалося проблемною точкою в минулому і водночас бачилися можливості для його вирішення в подальшому [9].

Сучасний етап інтернаціоналізації вищої освіти пов'язаний з фактором *глобалізації*, характеризується великою інтенсивністю й масштабом, та, відповідно, переходом від епізодичних міжнародних контактів між окремими країнами до всебічного міжнародного стратегічного партнерства.

Міжнародне стратегічне партнерство передбачає розвиток проєктної культури, наявність спільних стратегічних цілей, формування стратегічних альянсів, створення міжнародних мереж вищих навчальних закладів-партнерів, інтеграцію ресурсів, контрактні обов'язки партнерів, взаємне визнання дипломів та проєктно-грантову діяльність.

Дослідники світової вищої освіти сьогодні, виокремлюючи декілька *рівнів інтернаціоналізації*, які утворюють взаємопов'язані й взаємозалежні ланки в ланцюзі «світова спільнота – країна – установа – особа», пропонують осмислити її на світовому, континентальному, національному, локальному, інституційному та індивідуальному рівнях [4, с. 332], [7], [12], [16], [25].

Перший, макрорівень, – найширший рівень інтернаціоналізації, який може бути визначений як *наднаціональний*, – створює глобальний «клімат вищої освіти» і показує найбільш впливові глобальні освітні тенденції й сили, що координують політику в галузі вищої освіти.

На цьому рівні сьогодні відбувається формування *світового ринку послуг вищої освіти*, у якому традиційні постачальники освітніх послуг, котрими є громадські й приватні університети, та «нові постачальники освіти» конкурують або доповнюють пропозицію один одного. Детальний аналіз цих процесів можна знайти у праці автора [17]. Поява *нових постачальників освітніх послуг* на ринку послуг вищої освіти привнесла нових *дійових осіб*

у світ інтернаціоналізації вищої освіти. До них можна віднести: корпоративні університети; «віртуальні» університети і онлайн-курси; ліцензійні (франчайзингові) університети; системи сертифікації компетентності в галузі комп'ютерних технологій; медіа-компанії; мережі професійних дослідницьких асоціацій; міжнародні консорціуми; видавництва, які розробляють та доставляють навчальні матеріали, іноді в партнерстві з університетами [1], [7]. Постачальники освітніх послуг використовують стаціонарні та віртуальні режими для того, щоб навчати студентів у їхніх «домашніх» країнах, через франчайзинг, артикуляцію, валідацію або надання спільного/подвійного ступеня. Деякі постачальники також прагнуть встановити фізичну присутність за допомогою філіал-кампусів, незалежних установ, навчальних і тестових центрів. Тож університети стають лише *одним із гравців* у новому «бізнесі з виробництва знань» (knowledge business) [2, с. 16], [8, с. 354].

Другий рівень інтернаціоналізації, – *континентальний* – стосується груп країн, що мають спільні освітні традиції (європейський освітній простір). Поняття інтернаціоналізації університети Європи по-суті трактують як шлях побудови європейської ідентичності, а для характеристики процесу інтернаціоналізації використовують термін *європеїзація*, яка розглядається як регіональна версія інтернаціоналізації. Явище європеїзації пов'язано з горизонтальною мобільністю учасників освітнього простору та співпрацею (*переважно в рамках Erasmus*) та зі стандартизацією навчальних програм і ступенів (*Болонський процес*) [9]. У такому розумінні інтернаціоналізація стає фактором глибинних структурних перетворень в європейських закладах вищої освіти.

Окремо слід підкреслити, що з європеїзацією пов'язана поява програм, що стимулюють *академічну мобільність*. ЄС традиційно просуває та щедро фінансує програми академічної мобільності студентів і викладачів [1] і програми міжнародного науково-технічного співробітництва.

Найуспішнішою освітньою програмою ЄС, створеною наприкінці 1980-х років, і такою, що значно сприяє інтернаціоналізації освіти, у Європейській комісії назвали програму Erasmus. Програма відкрила перед студентами й викладачами небачені досі можливості для стажування, обмінів та спільних проєктів. Цілі Програми позиціоновано як: 1) підтримка інтернаціоналізації, якості та привабливості вищої освіти; 2) підтримка європейських закладів вищої освіти у конкуренції на ринку послуг у світовому масштабі; 3) сприяння забезпеченню принципів національної відповідальності, соціальної єдності, справедливості та географічного балансу.

Третій рівень інтернаціоналізації, – *національний* рівень, – передбачає визначення освітньої стратегії в контексті конкретної країни і створення локальної «погоди вищої освіти». Національний рівень має суттєвий вплив на міжнародний вимір вищої освіти через політику країни, підхід до фінансування та формування її нормативно-правової бази. Цей рівень включає університети країни та компанії, що пропонують освітні послуги. Він також передбачає роботу внутрішніх урядових та неурядових організацій у напрямі інтернаціоналізації вищої освіти; стратегію, яка буде працювати в контексті країни; стимули; механізми управління, що полегшують трансформацію.

У Національній доктрині розвитку освіти України вихід освіти, здобутої в Україні, на ринок міжнародних освітніх послуг, поглиблення міжнародного співробітництва, розширення участі навчальних закладів, викладачів і студентів у проєктах міжнародних організацій розглядається як *стратегічне завдання освітньої політики держави* [24].

Четвертий, *інституційний*, рівень інтернаціоналізації включає політику окремого університету, бачення його місії, конкретні цілі, системи моніторингу, індикатори результатів та механізми звітності. Структурні підрозділи, що займаються стратегією міжнародної діяльності, – одна з основних складових процесу інтернаціоналізації вищої освіти.

Термін «*стратегія*» дослідники світової вищої освіти вживають відносно як програмних, так і організаційних ініціатив на інституційному рівні. До *програмних стратегій*

інтернаціоналізації відносимо: студентські програми обміну; програми мобільності професорсько-викладацького складу; інтернаціоналізацію навчального плану; навчання міжнародних студентів; запрошення візитуючих лекторів і науковців; joint-degree програми; спільні дослідні проекти; міжнародні конференції; спільні публікації; а також партнерства з неурядовими організаціями; роботу з організації міжкультурних проектів; транскордонну «доставку» освітніх програм; студентські асоціації; міжнародні й міжкультурні заходи в університеті.

До *організаційних стратегій* інтернаціоналізації відносимо: сформульовані обґрунтування та цілі інтернаціоналізації; усвідомлення міжнародного виміру в заявах про інституційну місію, плануванні діяльності та інституційних стратегічних документах; бюджетування та систему оцінки якості на рівні інституційному і факультетському; відповідні системи організаційних структур для зв'язку й координації; баланс між централізованою та децентралізованою системою менеджменту інтернаціоналізації; відповідну систему фінансової й ресурсної підтримки; розвиток інформаційних технологій; підтримку з боку службових підрозділів університету в цілому; служби підтримки для студентів, які приїжджають в університет (*incoming students*), та тих, які їдуть до університету-партнера (*outgoing students*), тобто орієнтаційні програми, консультування, тренінги, візова підтримка; процедури добору викладацького складу, котрі враховують досвід міжнародної діяльності викладача тощо [7, с. 14-15].

На прикладі Львівського національного університету імені Івана Франка зазначимо, що у розробленій *Стратегії 2020* поглиблення інтеграції Університету у світовий освітній та науковий простір – одна із стратегічних цілей, на досягнення якої спрямовано зусилля Університету. Цей напрям роботи передбачає: участь Університету у міжнародних проєктах та програмах; відповідність навчальних програм до європейських та світових стандартів; розвиток програм зі спільними дипломами; підвищення позицій у провідних світових рейтингах; забезпечення викладання навчальних курсів англійською мовою; збільшення кількості іноземних студентів; розвиток міжнародних угод з ефективними робочими програмами; академічну мобільність науковців, викладачів та студентів [21].

Для розробки стратегічних цілей та формування системи індикаторів результатів розроблено також Стратегію міжнародної діяльності Університету [14]; з метою урегулювання порядку організації академічної мобільності в Університеті розроблено Тимчасове положення про порядок організації академічної мобільності здобувачів вищої освіти у Львівському національному університеті імені Івана Франка [15].

Щодо питання організаційних стратегій інтернаціоналізації, то до сказаного слід додати, що у лютому 2020 р. у Львівському національному університеті імені Івана Франка було реорганізовано Відділ міжнародних зв'язків та затверджено Положення про Відділ, яким передбачається створення секторів, а саме: Сектор організаційного забезпечення, Сектор академічної мобільності, Сектор супроводу проєктів, Сектор роботи з іноземцями та визначено завдання секторів [13]. Крім того, для ефективної роботи Університетом розроблено інститут координатора академічної мобільності, який співпрацює з Відділом міжнародних зв'язків та діє на кожному факультеті університету [20].

У контексті програмних стратегій інтернаціоналізації інституційного рівня Львівський національний університет імені Івана Франка, за інформацією Відділу міжнародних зв'язків, упродовж 2007–2016 рр. взяв участь у 6 проєктах Erasmus Mundus (координатори: Університет Деусто та Університет Турку) та 7 проєктах Tempus; у рамках нової програми Erasmus+, що розпочалася з 2014 р., Університетом укладено 64 міжінституційних угоди щодо академічної мобільності в рамках програми Erasmus+ KA1 та реалізується 5 проєктів щодо розвитку потенціалу вищої освіти в рамках програми Erasmus+ KA2. Детальну інформацію про означені угоди можна знайти на сайті Відділу міжнародних зв'язків Університету [19]. Крім того, Університет розвиває програми зі спільними дипломами (*Joint/ Double Degree programs*), забезпечує викладання навчальних курсів англійською мовою для *incoming students*, інформує

outgoing студентів, аспірантів та викладачів про можливості міжнародного навчання та стажування [19].

До питання програмних стратегій інтернаціоналізації інституційного рівня слід додати ще один приклад, а саме міжнародних наукових конференцій. Відзначу Міжнародну наукову конференцію «Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору інституційного рівня: світовий і вітчизняний вимір», організовану на базі Львівського національного університету імені Івана Франка кафедрою загальної педагогіки та педагогіки вищої школи факультету педагогічної освіти 24–25 жовтня 2019 р. за участю значного представництва міжнародних учасників і, відповідно, із можливістю налагоджувати контакти з учасниками конференції – науковцями провідних університетів Європи, зокрема Університету Турку (Фінляндія), Університету прикладних наук, м. Гайдельберг (Німеччина), Гуманітарно-природничого університету імені Яна Длугоша в Ченстохові, Вроцлавського університету, Жешувської політехніки імені Ігнатія Лукасевича, Академії Ігнатіанум у Кракові (Польща), Брестського державного університету (Білорусь) [22].

П'ятий, *індивідуальний*, рівень інтернаціоналізації стосується навчального та науково-дослідного аспекту діяльності кожного окремого викладача і студента.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Міжнародний вимір вищої освіти стає все більш комплексним, а інтернаціоналізація як надважлива складова діяльності університету, фактор реалізації глобальної конкуренції у сфері вищої освіти та всебічного міжнародного стратегічного партнерства – є одним із аспектів сьогодишньої освітньої реальності та буде залишатися центральною силою в системі світової вищої освіти у найближчому майбутньому. Інтернаціоналізація вищої освіти – поняття багаторівневе й осмислюється сьогодні на рівнях світовому, континентальному, національному, локальному, інституційному та індивідуальному. Сучасний університет повинен підвищувати свій міжнародний рейтинг, розвивати академічну мобільність, працювати на свій світовий світогляд, створення мереж, якісні дослідження й викладання та формування стратегічного плану дій, загалом – знайти стратегію інтернаціоналізації, працюючи десятками різних способів одночасно, і розуміти, що в тому числі й від цього залежить динаміка та перспектива його включення в глобальну освітню систему. Успіх інтернаціоналізації залежить від правильно обраного поєднання дій та стратегій.

Для подальших досліджень інтернаціоналізації вищої освіти залишимо питання її складових, а саме форм, структурних підрозділів закладу вищої освіти, що займаються питаннями міжнародної діяльності, факторів інтернаціоналізації вищої освіти, а також питання формування міжнародного іміджу університету та трансформації академічних цінностей в умовах глобальних змін.

Використані джерела

- [1] P. Altbach, and J. Knight, «The internationalization of higher education: motivation and realities», *The NEA 2006 Almanac of Higher Education*, pp. 1–10, 2006.
- [2] C. Campbel, and M. van der Wende, *International initiatives and trends in quality assurance for European higher education. Exploratory trend report*. Helsinki, Finland, 2000.
- [3] Ch. Ennew, and F. Yang, «Foreign Universities in China: a case study», *European Journal of Education*, vol. 44, no. 1, pp. 21–36, 2009. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.01368.x>
- [4] A. Horn, D. Hendel, and G. Fry, «Ranking the international dimension of top research universities in the United States», *Journal of Studies in International Education*, vol. 11, no. 3/4, pp. 330–358, 2007. <https://doi.org/10.1177/1028315306294630>
- [5] *Internationalizing the Campus. A User's Guide*, M. Green and Ch. Olson, Eds. – Washington, DC, USA: American Council on Education, 2003.
- [6] B. Kehm, and U. Teichler, «Research on internationalization in higher education», *Journal of Studies in International Education*, vol. 11, no. 3/4, pp. 260–273, 2007. <https://doi.org/10.1177/1028315307303534>
- [7] J. Knight, «Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales», *Journal of Studies in International Education*, vol. 8, no. 1, pp. 5–31, 2004. doi: 10.1177/1028315303260832

- [8] J. L. Mendivil, «The new providers of higher education», *Higher education policy*, vol. 15, pp. 353–364, 2002.
- [9] U. Teichler, «The changing debate on internationalization of higher education», *Higher Education*, vol. 48, pp. 5–26, 2004.
- [10] H. de Wit, *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis*. Westport, CT, USA, and London, UK: Greenwood Press, 2002.
- [11] H. de Wit, F. Hunter, L. Howard, and E. Egron-Polak, *Internationalisation of higher education*. Brussels, Belgium: European Parliament, 2015.
- [12] Н. М. Авшенюк, *Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині XX – на початку XXI ст.* Київ, Україна: Інститут обдарованої дитини, 2015.
- [13] Вчена Рада Львівського національного університету імені Івана Франка. (2020, Лют. 26). *Положення про Відділ Міжнародних зв'язків Львівського національного університету імені Івана Франка*. [Електронний ресурс]. Доступно: https://international.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/03/ifnul_international_office_2020.pdf
- [14] Вчена Рада Львівського національного університету імені Івана Франка. (2018, Груд. 26). *Стратегія міжнародної діяльності Львівського національного університету імені Івана Франка*. [Електронний ресурс]. Доступно: https://international.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/06/IFNUL_Internationalisation_Strategy_2019_Ukr.pdf
- [15] Вчена Рада Львівського національного університету імені Івана Франка. (2016, Січ. 27). *Тимчасове положення про порядок організації академічної мобільності здобувачів вищої освіти у Львівському національному університеті імені Івана Франка*. [Електронний ресурс]. Доступно: https://international.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/02/ifnul_academic_mobility.pdf
- [16] М. А. Дебич, *Теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти: міжнародний досвід*. – Ніжин, Україна: ПП Лисенко, 2019.
- [17] Ю. Д. Заячук, «Сучасні «Головні гравці» у сфері вищої освіти: тенденції, роль та стратегії взаємовпливу», *Pedagogika: Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, tom XXIV, pp. 147–157, 2015. <http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.11>
- [18] З інтерв'ю автора статті з професором університету Турку д-ром Ф. Дервіном, проведеним у рамках програми Erasmus, Університет Турку, Фінляндія, 2012.
- [19] Львівський національний університет імені Івана Франка. *Відділ міжнародних зв'язків*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://international.lnu.edu.ua/>
- [20] Львівський національний університет імені Івана Франка. *Список координаторів академічної мобільності від факультетів*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://international.lnu.edu.ua/european-programmes-and-projects/erasmus/faculty-coordinators/>
- [21] Львівський університет. *Стратегія 2020*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/07/2016-strategy.pdf>
- [22] *Міжнар. наук. конф. Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору інституційного рівня: світовий і вітчизняний вимір*. Програма. Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів, Україна, 2019. [Електронний ресурс]. Доступно: https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/09/PROHRAMA-format6_onov119-10.pdf
- [23] *Менеджмент и организационное развитие высшей школы*, М. Н. Певзнер, Ред. Днепропетровск, Украина: Изд-во ДНУ, 2012.
- [24] Президент України. (2002, Квіт. 17). *Національна доктрина розвитку освіти*. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002?lang=en>
- [25] А. Сбруева, «Інтернаціоналізація вищої освіти: пріоритети комплексної стратегії Європейського Союзу», *Вища освіта України*, № 3, с. 89–95, 2013.

References

- [1] P. Altbach, and J. Knight, «The internationalization of higher education: motivation and realities», *The NEA 2006 Almanac of Higher Education*, pp. 1–10, 2006.
- [2] C. Campbel, and M. van der Wende, *International initiatives and trends in quality assurance for European higher education. Exploratory trend report*. Helsinki, Finland, 2000.
- [3] Ch. Ennew, and F. Yang, «Foreign Universities in China: a case study», *European Journal of Education*, vol. 44, no. 1, pp. 21–36, 2009. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.01368.x>

- [4] A. Horn, D. Hendel, and G. Fry, «Ranking the international dimension of top research universities in the United States», *Journal of Studies in International Education*, vol. 11, no. 3/4, pp. 330–358, 2007. <https://doi.org/10.1177/1028315306294630>
- [5] *Internationalizing the Campus. A User's Guide*, M. Green and Ch. Olson, Eds. – Washington, DC, USA: American Council on Education, 2003.
- [6] B. Kehm, and U. Teichler, «Research on internationalization in higher education», *Journal of Studies in International Education*, vol. 11, no. 3/4, pp. 260–273, 2007. <https://doi.org/10.1177/1028315307303534>
- [7] J. Knight, «Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales», *Journal of Studies in International Education*, vol. 8, no. 1, pp. 5–31, 2004. doi: 10.1177/1028315303260832
- [8] J. L. Mendivil, «The new providers of higher education», *Higher education policy*, vol. 15, pp. 353–364, 2002.
- [9] U. Teichler, «The changing debate on internationalization of higher education», *Higher Education*, vol. 48, pp. 5–26, 2004.
- [10] H. de Wit, *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis*. Westport, CT, USA, and London, UK: Greenwood Press, 2002.
- [11] H. de Wit, F. Hunter, L. Howard, and E. Egron-Polak, *Internationalisation of higher education*. Brussels, Belgium: European Parliament, 2015.
- [12] N. M. Avsheniuk, Tendentsii rozvytku transnatsionalnoi vyshchoi osvity u druhii polovyni KhKh – na pochatku KhKhI st. Kyiv, Ukraina: Instytut obdarovanoi dytyny, 2015.
- [13] Vchena Rada Lvivskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Franka. (2020, Liut. 26). Polozhennia pro Viddil Mizhnarodnykh zviazkiv Lvivskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Franka. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: https://international.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/03/ifnul_international_office_2020.pdf
- [14] Vchena Rada Lvivskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Franka. (2018, Hrud. 26). Stratehiia mizhnarodnoi diialnosti Lvivskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Franka. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: https://international.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/06/IFNUL_Internationalisation_Strategy_2019_Ukr.pdf
- [15] Vchena Rada Lvivskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Franka. (2016, Sich. 27). Tymchasove polozhennia pro poriadok orhanizatsii akademichnoi mobilnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity u Lvivskomu natsionalnomu universytetu imeni Ivana Franka. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: https://international.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/02/ifnul_academic_mobility.pdf
- [16] M. A. Debych, Teoretychni zasady internatsionalizatsii vyshchoi osvity: mizhnarodnyi dosvid. – Nizhyn, Ukraina: PP Lysenko, 2019.
- [17] Yu. D. Zaiachuk, «Suchasni «Holovni hravtsi» u sferi vyshchoi osvity: tendentsii, rol ta stratehii vzaiemovplyvu», *Pedagogika: Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, tom XXIV, pp. 147–157, 2015. <http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.11>
- [18] Z intervju avtora statii z profesorom universytetu Turku d-rom F. Dervinom, provedenym v ramkakh prohramy Erasmus, Universytet Turku, Finliandiia, 2012.
- [19] Lvivskiy natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka. Viddil mizhnarodnykh zviazkiv. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://international.lnu.edu.ua/>
- [20] Lvivskiy natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka. Spysok koordynatoriv akademichnoi mobilnosti vid fakultetiv. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://international.lnu.edu.ua/european-programmes-and-projects/erasmus/faculty-coordinators/>
- [21] Lvivskiy universytet. Stratehiia 2020. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://www.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/07/2016-strategy.pdf>
- [22] Mizhnar. nauk. konf. Teoretychni ta praktychni aspekty formuvannia osvitnoho prostoru instytutitsiinoho rivnia: svitovyi i vitchyzniani vymir. Prohrama. Lvivskiy natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka, Lviv, Ukraina, 2019. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/09/PROHRAMA-format6_onovl19-10.pdf
- [23] Menedzhment i organizacionnoe razvitie vyshej shkoly, M. N. Pevzner, Red. Dnepropetrovsk, Ukraina: Izd-vo DNU, 2012.
- [24] Prezydent Ukrainy. (2002, Kvit. 17). Natsionalna doktryna rozvytku osvity. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002?lang=en>
- [25] A. Sbruieva, «Internatsionalizatsiia vyshchoi osvity: priorytety kompleksnoi stratehii Yevropeiskoho Soiuzu», *Vyshcha osvita Ukrainy*, № 3, s. 89–95, 2013.

Юлія Заячук, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка, г. Львів, Україна.

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТА И ЕЕ РОЛЬ В СОВРЕМЕННОЙ ДИНАМИКЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена изучению феномена интернационализации как составляющей деятельности университета с точки зрения политики, программ и стратегий, используемых на разных ее уровнях – наднациональном, континентальном, национальном, институциональном и индивидуальном. Подчеркнуто, что интернационализация трактуется как разнообразна международная деятельность, а именно академическая мобильность, международные проекты, партнерства, ассоциации, международные академические программы и исследовательские инициативы. Проанализированы исторические условия интернационализации высшего образования. Исследован вопрос ее места в современной мировой динамике высшего образования с акцентом на появлении новых действующих лиц в мире интернационализации высшего образования. Показаны главные преимущества и потенциальные риски, связанные с интернационализацией высшего образования.

Ключевые слова: университет; интернационализация; динамика высшего образования; мобильность; поставщики образовательных услуг; стратегия.

Yuliia Zaiachuk, PhD in Education, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education, Faculty of Pedagogy, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine.

INTERNATIONALIZATION AS A COMPONENT OF THE UNIVERSITY ACTIVITY AND ITS ROLE IN THE CURRENT HIGHER EDUCATION DYNAMICS

This paper presents an analysis of internationalization in higher education in terms of the policies, programs, and strategies that are used at the supranational, continental, national, institutional, and individual levels.

The paper shows that the issue of internationalization in higher education is defined differently by different researchers. It emphasizes that a discussion in defining the internationalization in higher education was initiated by the influential research of M. Harari in 1972, and this definition included three elements – international content of the curricula, international mobility of students and researchers, arrangements that engage a system of education cooperation programs beyond its national boundaries. The paper discusses that nowadays internationalization means a series of international activities such as academic mobility, international linkages, partnerships, projects, international academic programs, and research initiatives. The paper also shows that analysis of internationalization recently gained more visibility among general publications on higher education.

It emphasizes that, while internationalization is a historical phenomenon, nowadays international dimension of higher education is becoming increasingly important and complex, and internationalization will remain a central force in higher education.

The paper also considers three top-ranked benefits of internationalization at the global level, though the level of its importance differs between world regions. Globally top-ranked benefits of internationalization in higher education are deeper engagement with global issues by students, improved quality of teaching and learning, and enhanced international cooperation. At the same time, top-ranked potential risks to institutions associated with internationalization at the global level are considered, including accessibility of international opportunities mainly to students with financial resources, difficulty regulating locally the quality of foreign programs, and excessive competition among higher education institutions.

This paper also considers the emergence of new providers of higher education in the global market of higher education services – corporate universities, virtual universities and on-line courses, and a certification system of competence in computer technology. The article notes that providers use face-to-face and virtual modes to deliver education to students in their home countries though franchising, articulation, validation, and joint or double degree arrangement.

The paper reveals that traditional internationalization is rarely a profit-making activity, but it enhances the competitiveness, prestige, and strategic alliances of the university. It highlights that today's emerging programs and practices must assure that international higher education benefits the public, and not simply be a profit institution.

Keywords: university; internationalization; higher education dynamics; mobility; providers of educational services; strategy.



Ганна Калініна – аспірантка Інституту педагогіки НАПН України, магістр державного управління за спеціальністю «Електронне урядування», спеціаліст за спеціальністю «Правознавство».

Коло наукових інтересів – державне управління освітою, законодавчо-правове забезпечення сфери управління, специфіка управлінської комунікації в умовах розвитку цифрового суспільства. Автор понад 40 наукових праць.

e-mail: karol2017km@gmail.com

Микола Малюга –

науковий співробітник відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки

НАПН України, магістр з права, економіки та управління Інституту політичних досліджень Страсбурського університету (2015–2016 рр.), сертифікований спеціаліст з французької мови Університету ім. Мішеля Монтеня. Автор понад 30 наукових праць.

Коло наукових інтересів: державне управління, соціальна політика, управління освітою, маркетинг.

e-mail: mykola.malyuga@gmail.com

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-2054-7444>



УДК:316.008 + 392

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-45-60>

СІНГЛТОНІ ЯК НОВИЙ ТРЕНД ХХІ СТОЛІТТЯ

«Важливе питання, яке потребує практичного вирішення: чи можливо бути щасливим і самотнім?» © Альберт Камю [1].

У статті розкрито суть феномену «сінглізм», як вільно обраний стиль життя, за якого люди відмовляються від будь-яких відносин, іноді і від сексуальних, не створюють сім'ї і не мають дітей. Наведено визначення понять «сінгльтон», «сінглізм», «матріманія», «хікікоморі», «покоління «Сампо», «економіка самотності» та охарактеризовані загальні риси і відмінності між ними. Одиначи, або сінглтони, – це люди, які свідомо залишаються без пари, мотивуючи свій вибір небажанням втрачати особистісні межі, підлаштовуватися і поступатися особистісними інтересами, що є нормою в будь-яких відносинах. Сьогодні вибір «життя соло» є глибоко особистим за власним світовідчуттям, переконанням і вільним вибором, а також абсолютно нормальним, адекватним рішенням, до якого вдаються мільйони людей планети. Але, незважаючи на це, люди-соло стикаються з нерозумінням, упередженим ставленням, іноді із засудженням до свого життєвого вибору з боку суспільства, яке проявляється в дискримінації останніх у різних сферах життєдіяльності. Сінглізм розглянуто як новий соціокультурний феномен, що на тлі трансформаційних процесів ХХІ століття вступає в конфлікт із моралізаторством інституту шлюбу і обов'язковістю інституту нуклеарної сім'ї. Розгляд і осмислення цього феномену дає змогу краще його зрозуміти, а також більш «тверезо» поглянути на майбутній світ, де будуть жити наступні покоління, а також звільнитися від стереотипів, побоювань і домислів.

Ключові слова: Сінгльтон; сінглізм; матріманія; життя соло; люди-соло; одиначи; добровільне утримання; ескапізм; хікікоморі; Хікі-атаку; «Ап'юріорний дауншифтинг»; покоління «Сампо»; «Економіка самотності».

Постановка проблеми. Для людей Західної цивілізації проблема самотності є відносно новою, а в європейській філософії вперше була поставлена Б. Паскалем, який розглядав самотність передусім як «факт страждання» [Цит. за: 2, С. 564].

У культурно-історичному ракурсі поняття «самотність» почало входити в ужиток з XVII століття, коли в останній чверті 1674 р. британський натураліст Дж. Рей (https://uk.wikipedia.org/wiki/Джон_Рей.) включив його в словник рідкісних слів у такому трактуванні як «<...> місце або людина, що знаходиться далеко від сусідів» [Цит. за: 3]. Передумовою цього стала, опублікована в 1667 р. відома епічна поема Дж. Мільтона (https://uk.wikipedia.org/wiki/Джон_Мільтон) «Утрачений рай» (https://uk.wikipedia.org/wiki/Утрачений_рай), у якій Сатану описано, як самотню сутність. І ця стигма значною мірою транслювала самотність на всі наступні століття як зовсім небогоугодний стан душі та спосіб життя. Така пересторога існувала упродовж століть, фактично аж до останньої чверті XX століття.

Щодо видатних людей минулого, то, наприклад А. Шопенгауер вбачав у самотності фатальний результат «волі до життя», а творчість Й. Гете пронизують глибокі роздуми про самотність людини, яка є причиною відокремленості людської особистості від трансцендентного світу. У свою чергу, Ф. Ніцше, з одного боку, вважає причиною самотності людини її відчуження від власних надлюдських перспектив; а з іншого – самотність у нього стає відчуженням людини, що сприймає ці перспективи, від інших людей [2].

На початку XX століття розпочалися переломні зміни в сприйнятті негативної асоціації самотності. Саме відтоді креативні самотні чоловіки й жінки – молоді професіонали, представники богеми та інтелігенції, активісти, люди з нетрадиційним мисленням, баченням та відчуттям життя – стали активно заселяти великі міста. Так цілі райони, після заселення одинаками-інакодумцями, стали осередком міського контркультурного руху: Грінвіч-Віллідж у Нью-Йорку, Сохо в Лондоні, Монпарнас у Парижі – і саме тут почали виникати та втілювалися найпереводіші ідеї, що кардинально змінили умови та якість життя, світосприйняття багатьох людей на планеті [4]. Тож на тлі глобальних трансформаційних змін, що відбуваються сьогодні в усіх сферах життєдіяльності людей, як у світі так і в Україні, проблематика свідомого вибору самотності є актуальною, соціально значущою вагомою та потребує пізнання, аналізу та дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для світу та України феномен синглтонів є новим соціокультурним явищем, який активно знайшов прояв починаючи з початку 2000-х років під час спілкування в просторі Інтернету в різних тематичних онлайн-ком'юніті, блогах, форумах, групах, соціальних мережах.

Загалом трактувань поняття «самотність» існує багато, і в кожному напрямові науки вчені вкладають своє світоглядне бачення та свій зміст у це поняття. Так, згідно з Юридичною енциклопедією, «<...> одинокі громадяни – це особи, які не мають сім'ї, рідних, проживають самотньо» [Цит. за: 5]. Відповідно до Філософського енциклопедичного словника «<...> самотність – екзистенційна ситуація людського буття, у межах якої відбувається зовнішнє чи внутрішнє відокремлення людей. Самотність є результатом колізії комунікації, що породжуються виявленням людини у світі як неповторної особистості [Цит. за: 2]. У переважній більшості словників психологічних термінів (<https://nuph.edu.ua/slovník-psihiologichnih-terminiv/>; https://library.udpu.edu.ua/library_files/427530.pdf; https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/8prishak_osnovy_psiholog_pedagogiki/slov.htm) самотність визначається «як один із психогенних факторів та впливає на емоційний стан людини, що знаходиться у змінених (незвичних) умовах ізоляції (фізична або емоційна) від інших людей». А в термінологічному словнику із курсу «Психологія сім'ї» (<http://194.44.152.155/elib/local/537.pdf>) самотність розглядається «як альтернативна форма шлюбно-сімейних стосунків, що передбачає існування в моноваріанті, без укладання шлюбу».

У структурі цього поняття розрізняють два різні феномени – самотність, ніби в позитивному контексті, та ізоляцію – в негативному, що, у свою чергу, поділяється на добровільну

або вимушену. Також проблема самотності стає надзвичайно актуальною саме в час цифрової епохи – час швидкого розвитку цифрових та інтернет-технологій, зокрема мережі Інтернет, онлайн-сервісів та інструментів, автоматизації діяльності людини, стрімких трансформаційних змін світоглядних орієнтирів у всіх сферах людської життєдіяльності. Це стосується і переосмислення ролі соціальних регуляторів: традицій, моральних норм, цінностей, звичаїв людської поведінки тощо.

Також з останньої чверті минулого століття розпочалися процеси поступового заміщення традиційної патріархальної родини нуклеарною сім'єю «<...> це сімейна одиниця, що складається з одного або двох батьків і їхніх дітей» [6]. Поступово відбувається розмивання меж соціального значення й зміщення акцентів у необхідності та подекуди в доцільності для сучасних людей інституту шлюбу, оскільки сьогодні в поняття «родина» вже не закладено його обов'язкову реєстрацію, а співмешкання (конкубінат) чи партнерські стосунки є визначальною або прийнятною світовою нормою.

Тож на тлі сучасних трансформаційних процесів у суспільстві з'являється новий феномен – люди-соло, або сінглтони. Це люди, які свідомо не одружуються та залишаються без пари. У мережі Інтернет сьогодні можна знайти значну кількість інформації та рекомендацій, як бути щасливим без романтичних стосунків, родини та дітей, а також про різні тренінги та зустрічі. Окрім того, сінглтони також обмінюються інформацією і досвідом та активно надають рекомендації усім зацікавленим людям, як наважитися та остаточно обрати самотній спосіб життя, яке не піддаватись на тиск суспільства та захищати власний вибір.

Здебільшого для людей-соло межі традиційної сім'ї розширилися. Крім родичів до неї входять: друзі, знайомі, приятелі, колеги, партнери, наставники та ін. По суті, це своєрідна, сучасна велика сім'я, що складається із важливих для сінглтонів людей, але, попри це, особливо важливий для них особистісний простір залишається захищеним.

Слід відзначити, що люди-соло ведуть активне соціальне життя, яке більш насичене, ніж у одружених людей. Це пов'язано з тим, що свідомий вибір самотнього життя є цінним ресурсом для творчості та розвитку особистості, а також компенсується наявністю вільного часу для самопізнання, навчання, побудови кар'єри, подорожей, занять волонтерством, благодійністю тощо. Отже, сучасний самотній спосіб життя є вибором на користь здорового егоїзму та часу, призначеного для себе, та мінімізує персональну відповідальність та деякі зобов'язання.

Нині сінглтони де-факто є основою мегаполісів, які надають економічні переваги, але, попри це, чітко задають темпоритм життя сучасній міській людині, роблячи її швидкою та, подекуди, занадто практичною.

За двадцять років слід констатувати, що джерела інформації значно розширилися, їх стало набагато більше. Окрім друкованих книг, словників, енциклопедичних видань, Інтернету, це й публіцистичні статті в електронних виданнях, інтерв'ю певних послідовників стилю життя соло, пости в соціальних мережах, приватні дослідження та статистичні дані опубліковані в наукових журналах.

Так, Б. де Паула розкриває важливі нюанси щодо того, як шлюб і самотній спосіб життя впливають на рівень щастя та особистісне зростання людей [11]; Е. Кляйненберг спростовує найпоширеніші домисли про людей, які обрали самотність [18]; Д. Гросс та Ю. Зубцов розкривають перелік дискримінацій, з якими повсякчасно стикаються сінглісти [13], [7]; Ю. Беба та В. Стадник наводять статистичні дані досліджень із зазначеної проблематики [9], [15]; Е. Віноградова, А. Іскандер, Н. Позніна та І. Коломонець, М. Саймон описують особливості, що їх набув феномен сучасних самітників у кожній конкретній країні [27], [22], [23], [20].

Однак поки що офіційних досліджень феномену сінглтонів у світі та в Україні не проводилося. Це нове соціокультурне явище, вивчене недостатньо та поки що фрагментарно. представлено у вітчизняному науковому дискурсі, але потребує пильної уваги, як із боку суспільства так і наукової спільноти.

Виклад основного матеріалу. Якщо заглибитись у минуле, то ще якісь 100 чи навіть 50 років тому вибір життя одинака асоціювався в суспільстві з чимось протиприродним чи навіть маргінальним. «Людина – це істота соціальна, що й робить її людиною», «Наше призначення – жити заради інших і разом з іншими», «Людині потрібна людина» або «Людина повинна знайти в цьому світі споріднену душу, щоб не залишитися в похилому віці на самоті» – всі ці прописні істини ми знаємо з малечку. Як і фактично з народження чули, що жити самому – це не тільки дивно, подекуди, соромно, але ще й небезпечно. Усе своє життя ми оточені соціумом, який вдало вчить думати, що самотійно ми не здатні зробити себе щасливими, що для цього нам обов'язково потрібен хтось ще.

Тож, якщо розглядати ці думки з позиції минулих століть, то вони мають дуже раціональний підхід та базовані на стародавніх тваринних інстинктах людини, насамперед на головному інстинкті – виживанні як виду, так і окремого індивіда. «Той, хто в силу своєї природи, а не внаслідок випадкових обставин живе поза державою, – або недорозвинена в моральному плані істота, або надлюдина», – писав Аристотель, розуміючи під державою колектив, спільність людей [Цит. за: 7]. Саме тому ще з нашого далекого минулого кожна людина є часткою якоїсь родини, громади, народу, якогось клану, колективу, племені тощо. Якщо згадати всю історію розвитку людини розумної від початку існування й до останньої чверті XX століття, то людство апіорі не могло бути та жити поодинокі, бо фізично та економічно не здатне було вижити самотійно.

Якщо ж розглядати вибір життя соло з позиції сьогодення, то завдяки стрімким процесам глобалізації та урбанізації, сексуальній революції, емансипації жінок, розвитку засобів комунікації та передачі інформації, зокрема мережі Інтернет, інноваційним «проривам» у науково-технічній діяльності людини, зростанню тривалості життя, зміні поглядів на традиції та звичаї, культивуванні цінностей індивідуалізму, самореалізації, гедонізму та консюмеризму, а також багатьом іншим факторам, що відіграли величезну роль у зміні сучасної культурної та соціальної реальностей XXI століття, вибір життя соло стає вже тенденцією, де-факто новою реальністю.

Нині у світі все більше людей воліють за краще бути одинаками, бо у наш час індивідуальне життя окремої людини стає все більш цінним, а свобода та особистісний розвиток розглядаються як найважливіші, попри всілякі обмеження та уподобання. Цю тенденцію вже неможливо не помічати. «<...> Сьогодні більше половини американців живуть поодинокі, у Японії третина домогосподарств складається з однієї людини, найбільш швидко зростання кількості «людей-соло» відмічене в Китаї, Індії та Бразилії» [Цит. за: 8].

Так, за результатами досліджень дослідницької компанії Euromonitor International (<https://www.euromonitor.com>) кількість людей-самітників у світі зросла за десять років на третину з 1996 по 2006 р., а в 2016 р. у країнах ЄС налічувалося 220 млн домашніх господарств, третина з яких – одноосібні. Окрім того, кількість таких домогосподарств у всіх країнах буде лише зростати та до 2030 р. їх стане на 120 млн більше [8].

Також дані досліджень U.S. Census Bureau (www.census.gov) показали, що з 1970 по 2010 р. кількість самотніх людей зросла з 28 до 44 % (<https://www.psychologytoday.com/intl/blog/experimentations/201808/the-art-and-psychology-being-single>), а Центр досліджень PEW (a Pew research center, <https://www.pewresearch.org>) зазначив, що до того часу, коли сьогоднішнім представникам молоді виповниться 50 років, кожна четверта людина залишатиметься самотньою та ніколи не буде перебувати в шлюбі (<https://theconversation.com/more-people-than-ever-before-are-single-and-thats-a-good-thing-74658>) [9].

Тож у зв'язку з цим постає низка важливих питань для розв'язання порушеної проблематики. Чому все більша кількість людей обирає самотність як стиль життя? Чи звільняє усамітнення від зобов'язань? Що, по суті, сьогодні є самотність? Чому жити одному більше не небезпечно та зовсім не соромно? Хто такі «сінглтони»? Що таке «сінглізм» та «матріманія»?

Отже, «<...> сінглтон (від англ. «single» – самотній, холостий), тобто сучасний одинак або людина-соло – це люди, здебільшого жителі великих міст, які свідомо відмовляються від

будь-яких стосунків (подекуди й від сексуальних), не заводять сімей та дітей» [Цит. за: 4]. Автором цього терміну є соціолог, доктор філософії Нью-Йоркського університету – Ерік Кляйненберг (<http://www.nonfiction.ru/books/zhizn-solo-novaya-sotsialnaya-realnost>). Уперше цей термін застосовано в 2012 р.

Сінглізм (від англ. singlism, похідне від англ. single – самотній, холостий) – дискримінаційний термін, за аналогією з «расизмом» і «сексизмом», який характеризується зневажливою манерою спілкування із самотніми та неодруженими людьми.

Матриманія («matrimania», похідне від англ. matrimonial (шлюбний) і англ. mania (манія, одержимість) – прославляння шлюбу й особливо культурна одержимість весіллями [10].

Зазначені терміни були створені та обґрунтовані соціальним психологом, фахівцем із гендерних відносин, професором філософії Гарвардського університету та доктором наук із департаменту психології Каліфорнійського університету в Санта-Барбарі – Беллоу де Пауло, яка досліджувала питання життя самотніх людей в Америці майже двадцять років, а результати своїх досліджень опублікувала в наукових журналах, Інтернет-блогах і багатьох своїх книгах (https://www.amazon.co.uk/s?k=bella+depaulo&i=stripbooks&hvadid=188181455676&hvdev=c&hvlocphy=1006886&hvnetw=g&hvpos=1t1&hvqmt=b&hvrnd=8078664038677619646&hvtargid=kwd-2178838972&tag=googhydr-21&ref=pd_sl_2y9z6d7htf_b), у тому числі в книзі під назвою «Відокремлений» («Singed out: How Singles Are Stereotyped, Stigmatized, and Ignored, and Still Live Happily Ever After») [11]; [12].

Усе своє життя Бела Де Пауло бореться зі стереотипами відносно самотніх людей та зазначає у книзі «Відокремлений», що потрібно чітко відрізнити самотність – як психологічну проблему, від свідомого вибору – способу життя одинака. Одинак – це не самотня людина, а самотнє життя – це не вирок, а свідомий вибір, за якого люди щасливі жити власним життям. Також вона акцентує, що сучасне упереджене ставлення до людей-соло є видом дискримінації та наслідками нашої невпевненості <<...> Сінглізм – це не що інше, як стереотипізація, стигматизація та дискримінація людей, які не перебувають у шлюбі» [Цит.: 13]. Професорка де Пауло на основі багатьох досліджень та даних експериментів пояснює та доводить, що стереотипи, з якими стикаються самотні люди – починаючи з культурного відторгнення та закінчуючи дискримінацією на роботі, в ЗМІ та ін. – багато в чому є надумані. Але, попри це, цілком реальні – і настільки вкорінені в нашої свідомості під впливом соціуму, що часто люди їх навіть не помічають.

Наприклад, вчена наводить результати експерименту, коли вона та її колеги звернулися до 950 студентів із проханням швидко описати, як вони собі уявляють одружених та самотніх людей. Тож 49 % із респондентів автоматично описали одружених як добрих, жертвних і дбайливих, тоді як сінглтони заслужили таку характеристику тільки в 2 % респондентів. Близько 32 % опитаних назвали одружених людей «люблячими», однак при описі одинаків це слово взагалі не лунало [14]. Таким чином, як пояснює дослідниця, наше сприйняття та розуміння людей, які нас оточують, та й суспільства загалом, далекі від об'єктивності та реальності через низку причин, одна з яких – небажання сприймати будь-які загальноприйняті відмінності та зміни, долаючи особистісні стереотипи, забобони, перестороги та домисли.

Окрім того, люди-соло досить *часто стикаються з дискримінацією на робочому місці*, бо особисте життя тих, хто перебуває у шлюбі сьогодні вважається більш важливим, ніж особисте життя самотніх людей, тому від останніх роботодавці очікують більшу продуктивність їх роботи та готовність працювати 24/7. І, як зазначає вчена, у США на однакових посадах одружені чоловіки заробляють на 26 % більше, ніж самотні [13].

Зазвичай *одинаків поважають менше, ніж одружених*. Так, Белла де Пауло ділиться результатами цікавого експерименту, в якому були складені біографічні нариси людей зі схожими долями – за експериментом тільки половина з них були одинаками, а інша половина людей перебувала в шлюбі. Учасники експерименту звинуватили «умовних» одинаків у тому, що останні були менш соціально зрілими, врівноваженими та більш егоцентричними, ніж люди «умовно» одружені. У результаті експерименту було виявлено, що найбільш негативна

оцінка дісталася «умовно» самотнім людям у віці близько 40 років, бо це саме той «золотий вік» визначений соціумом, коли людям вже належить бути одруженими [13].

Люди не вважають сінглізм забобоном, – зазначає професорка де Пауло, і наводить результати дослідження: групі респондентів описують результати експерименту із власником майна та з двома групами осіб, зацікавленими в придбанні його майна. І щоразу особа з дискримінаційної групи пропонувала більшу суму за майно, ніж людина із загальноновизнаної більшості, але власник майна завжди обирає з останньої групи: чоловіка, а не жінку; людину європеїдної раси, а не негроїдної; сімейну пару, а не самотнього. Респонденти визнали, що вибір власника майна – це дискримінація, але у всіх випадках, окрім останнього, пояснюючи це тим, що «<...> справа в тому, що пара перебуває у шлюбі». Респонденти не помічали того, що було очевидним у всіх інших випадках: що вибір сімейної пари, замість одинака є теж дискримінацією – сінглізмом», – пояснює Де Пауло [Цит. за: 13].

Сінглізм і матриманія – результат культурної невпевненості. Як вважає дослідниця – все що може дати шлюб, зараз можна досягти іншими способами «<...> незаміжня жінка може завести дітей, забезпечувати себе та ділити ліжко з різними партнерами, і ніхто з оточення не буде проти. Одна справа – говорити, що шлюб – це гарний вибір для тих, хто дійсно цього хоче, але вірити, що люди в шлюбі однозначно знаходяться в кращому становищі, ніж самотні – означає заперечувати глибинну неоднозначність всього того, що робить шлюб цільним рішенням» [Цит. за: 13].

І з цим важко не погодитися, бо зміна на краще соціальних умов у багатьох країнах означає, що фінансова безпека та секс тепер не пов'язані зі шлюбом. В еру розвитку новітніх технологій, коли знайти пару на ніч взагалі не проблема, – серйозні, довгострокові стосунки стають необов'язковими. Люди починають жити для себе, не підлаштовуючись ні під чий уявлення про обов'язковість міцного шлюбу, щасливої родини та обов'язкової наявності дітей.

До речі, жінки також стають сінглтонами, але поки що рідше, ніж чоловіки. На це теж впливає стереотип із минулого, що жінка без пари або хвора, або неповноцінна. Щодо самотніх чоловіків, то навіть попри сильний тиск норм суспільства – утримання сім'ї, успішної кар'єри тощо – ставлення до них більш терпляче та прихильніше, ніж до жінок, яких здебільшого жаліють або зневажають. Але, незважаючи на стереотипи, життя без стосунків у жінок набуває популярності. Наприклад, у Великобританії, за статистикою 2016 р. (<https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/birthsdeathsandmarriages/families/bulletins/familiesandhouseholds/2016#more-women-than-men-live-alone-in-the-uk>), живе близько 7,7 млн самотніх людей, більшість із яких – жінки [15].

Професорка Белла де Пауло вирішила перевірити поширену думку про те, що люди, які перебувають у шлюбі, здоровіші та щасливіші, ніж одинаки. Для цього експерименту відстежувався стан одних і тих же людей упродовж певного періоду часу. Нею було з'ясовано, що до і після весілля у людей спостерігається короточасне підвищення рівня «гормонів щастя», але згодом, фактично через декілька місяців, їх рівень повертається до тих показників, що були до шлюбу. За результатами експерименту (<https://blogs.psychcentral.com/single-at-heart/2016/06/two-of-the-profound-rewards-of-staying-single/>) виявлено, що люди, які уклали шлюб, на наступні після цього п'ять років практично зупиняються в особистісному розвитку на відміну від тих, хто вирішив не пов'язувати себе шлюбними узами [16]; [13].

Негативний стереотип щодо самотніх батьків сьогодні також легко спростовується, і, як зазначають психологи, дітям шкідлива не відсутність одного з батьків, а «<...> конфліктне, неприязне або холодне та байдуже ставлення» [Цит. за: 13].

Тож, якщо сінглтони хочуть мати дітей, однак при цьому не хочуть розпочинати стосунки, вони часто вдаються до співбатьківства. ООН прийняла 20 листопада 1989 р. Конвенцію про права дитини (https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021), згідно з якою, в разі розлучення батьків дитина має право спілкуватися з кожним з них, раніше це питання не регулювалося. Співбатьківством (англ. *coparenting*) почали називати ситуацію, коли розлу-

чені чоловік і жінка продовжують спільно виховувати дітей незалежно чи живуть разом чи окремо. Згодом зміст цього поняття був дещо розширений та став включати також ситуацію, коли люди виховують дитину, але при цьому ніколи не перебували у шлюбі або романтичних стосунках один із одним.

Так, на початку 2000-х років в англomовних країнах почали з'являтися сайти для пошуку партнера для батьківства, наприклад, найбільш відомі Modamily (<https://www.modamily.com>), Pollentree.com (<https://www.pollentree.com>), FamilyByDesign (<http://www.familybydesign.com>). На деяких сайтах зареєстровано від 15 до 100 тисяч людей. До речі, існує також російськомовний сайт «Ребенку быть!» (<https://rebenku.biz>) для пошуку партнера-співбатька [17]; [15]. Тож кожен, хто готовий до радощів батьківства, зможе знайти партнера, і не важливо, що це будуть за відносини: романтичні, співбатьківство або просто донорство.

Ще один дослідник феномену сучасних одинаків, доктор філософії Нью-Йоркського університету та соціолог Ерік Кляйненберг [18] у книгах: «Going solo: the extraordinary rise and surprising appear of living along» («Перехід до соло: надзвичайний схід та дивовижна поява життя поодиноці», 2012 p., https://www.washingtonpost.com/entertainment/books/2012/02/14/gIQApdKcYR_story.html?_ddid=3-1593289140) та «Життя соло. Нова соціальна реальність» («Life SOLO». As the way to identity», 2012 p., <https://stylus.ua/uk/erik-klyaynenberg-zhizn-solo-novaya-socialnaya-realnost-p463507c12505.html>), ґрунтуючись на десятках авторитетних досліджень та сотнях власних інтерв'ю із людьми-соло, здійснює спроби розібратися в унікальних реаліях ХХІ століття. Він обґрунтовано надає пояснення, чому сьогодні люди все менше хочуть ділити свій будинок з іншими людьми та спростовує головні стереотипи щодо сучасних самітників.

1. Люди непристосовані до життя соло. Напевно, це прозвучить дещо цинічно, але необхідність сім'ї та соціальних зв'язків (родинних, племінних тощо) століттями була обумовлена основною метою – вижити. Сьогодні для більшості цивілізованого світу така необхідність відсутня, оскільки сучасні реалії такі, що практично кожен окремий індивід є повноцінним гвинтиком економіки. «<...> Безліч забезпечених громадян у розвинених країнах використовують свої капітали й можливості саме для того, щоб відгородитися один від одного» – пише Ерік Кляйненберг та зазначає, що трансформації сучасного суспільства сприяли як мінімум чотири причини: *емансипація жінок, розвиток соціальних мереж, масова урбанізація та зростання тривалості життя*.

І справді, жіноча емансипація дає змогу приймати рішення на користь шлюбу, сім'ї та народження дітей чи на користь життя соло без загрози для свого майбутнього. Революція в засобах комунікації – телефон, телебачення, Інтернет – допомагає не відчувати себе відрізаними від життя та світу. Масова урбанізація надає можливість вижити одному в місті, що є набагато легшим, ніж у сільській глибинці. Збільшення тривалості життя призводить до того, що один із подружжя неминуче переживає другого й останній не завжди готовий пов'язати своє життя з новою людиною.

Тож в умовах стрімкого розвитку людської цивілізації було подолано багато негативних аспектів для життя на самоті, а на перший план вийшли позитивні, яких насправді багато.

2. Самотнє життя обов'язково – це страждання. Важливим уточненням у цьому питанні є те, що поняття самотності в більшості мов і культур є синонімічним та ототожнює значення: якщо живеш один, то тобі неодмінно самотньо. Але у випадку із сінглтонами депресивні настрої чи почуття самотності відсутні, бо самотнє життя – це їх власний життєвий шлях та усвідомлений вибір, а не дикувата примха, яку диктує егоїзм. Як згадує доктор Ерік Кляйненберг «<...> насправді збільшення числа людей-соло ніяк не пов'язане з тим, чи відчувають себе люди самотніми чи ні. Відчуття самотності залежить від якості, а не кількості соціальних контактів. Тут важливий не той факт, що людина живе одна, важливо, чи відчуває вона себе самотньою» [Цит. за: 7]. Окрім того, він зазначає, що «<...> жити одному, бути одному і відчувати себе самотнім – це три різні соціальні стани» [Цит. за:16].

Отже, у сучасних умовах розвитку людства бути сінглтоном не означає жити в повній ізоляції від суспільства. Здебільшого люди-соло мають або підтримують активну життєву позицію, ведуть більш насичене культурне, соціальне та сексуальне життя, ніж ті, хто має пару чи перебуває в шлюбі.

3. *Одинокі не є суспільно корисними.* Сучасний міський спосіб життя багато в чому сформований саме завдяки одинакам та саме їх потребам. Культурні та розважальні центри, а також сервіси доставки та обслуговування виникли насамперед тому, що їхніх послуг потребували самотні люди, але згодом стали доречними й для сімейних людей. «Є всі підстави стверджувати, – зазначає Е. Кляйненберг, – що люди-соло характеризуються підвищеною соціальною активністю, яка перевищує активність тих, хто проживає в парі, а в містах, де багато однаків, культурне життя вирує. Словом, якщо хтось і стимулює сьогодні розвиток суспільства, то це якраз насамперед одинаки» [Цит. за: 7].

Також проведені американськими психологами дослідження показали (<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0265407515597564>), що неодружені та люди без постійних стосунків підтримують кращі взаємини з родиною та друзями та залишаються більш соціально активними (<https://blogs.psychcentral.com/single-at-heart/2016/06/two-of-the-profound-rewards-of-staying-single/>) [9].

4. *Повна самотність та безпорадність у похилому віці.* Як підкреслює дослідник у книзі «Життя соло: Нова соціальна реальність» сучасні літні люди все частіше обирають життя поодинокі. Наприклад, якщо в 1900 р. лише 10 % людей похилого віку вдів і вдівців у США жили самотійно, то в 2000 р. їх було вже – 62 % [18]; [7]. Головна причина зростання кількості сінглтонів серед людей старшого віку – небажання змінювати усталений уклад життя, який однозначно зазнає змін наприклад, через нове одруження або переїзд до своїх дорослих дітей. Окрім того, багато літніх людей наголошують, що не хочуть бути свідками проблем у сім'ях дітей або відчувати себе тягарем для них, а спілкування з онуками занадто часто з радості перетворюється в нелегку роботу. Тому сьогодні багато людей старшого віку все частіше роблять вибір на користь життя-соло, відзначаючи при цьому більшу задоволеність від якості свого життя.

Тож сьогодні молоді одинаки прагнуть активно «переформатувати» уявлення про те, що їх наявність є показником соціального фіаско, у прямо протилежне – що життя-соло свідчить про неординарність особистості, самодостатність, незалежність та успіх, тим самим спростовуючи головні стереотипи щодо сучасних самотників. Як зазначає Ерік Кляйненберг: «<...> Інвестиції в себе необхідні тому, що сучасні сім'ї часто розпадаються, робота не є стабільною, та в кінцевому підсумку кожен із нас може сподіватися тільки на самого себе» [Цит. за: 4].

У Токіо, Сіднеї, Ріо-де-Жанейро, Лондоні, за даними Еріка Кляйненберга, постійно зростає кількість невеликих квартир для молодих професіоналів – креативного сегмента, що найбільш динамічно поповнює ряди однаків. Так, у Данії, Норвегії, Фінляндії – країнах, що мають один із найвищих рівнів життя, близько 40 % домогосподарств складається тільки з однієї людини [Цит. за: 4]. Але лідером за кількістю житла для «сінглтонів» є Швеція, де в Стокгольмі в 60 % всіх квартир живе лише по одній людині. Дослідник пояснює це тим, що одинаки проводять більше часу з друзями та сусідами, беруть активнішу участь у громадському житті. Тому відмова від сім'ї поширюється в тих місцях, де вільно доступні соціальні мережі та діє сильна система соціальних гарантій, на разі, це Скандинавія [15].

Тенденція жити соло не оминула фактично увесь світ та з'явилася навіть у країнах, де прийнято споконвіку шанувати традиції: Об'єднаних Арабських Еміратах (ОАЕ), Південній Кореї, Японії, Китаї. Наприклад, незважаючи на сильні ісламські традиції, жінки в ОАЕ все частіше починають обирати освіту та кар'єру замість шлюбу, родини та дітей. Наприклад, якщо в 1995 р. в цій країні незаміжніми були лише 20 % жінок старше 30 років, то до 2012 р. цей показник зріс до 60 % [16].

Так, Південна Корея, окрім економічного дива, яке досягалось її громадянами більше п'ятдесяти років, може також здивувати новим соціальним феноменом – «поколінням Сам-

по», кількість представників якого за даними деяких дослідників, наразі близько 40% молоді цієї країни [19]. Здебільшого це жінки у віці 29–44 років, які здобули освіту, реалізувалися у житті та цілком усвідомлено відмовляються від трьох речей: романтичних стосунків (від залицянь до сексу), шлюбу та дітей. Тож виникає логічне питання щодо причин виникнення цього явища. А причин декілька [6].

По-перше, це – *патріархальне суспільство* Південної Кореї. Треба згадати, що економічний успіх цієї країни значною мірою залежав від низькооплачуваної праці на фабриках, здебільшого жіночої та від «тотального піклування» жінок, яке є культурною особливістю цієї країни (догляд за усіма членами родини: виховування дітей, піклування про своїх батьків і батьків чоловіка, усіх родичів). При цьому жінка, ще й мусить залишатися конкурентоспроможною на ринку праці. Так, за статистичними даними Організації економічного співробітництва та розвитку південнокорейські чоловіки витрачають на неоплачувану роботу, таку як догляд за дітьми, в середньому 45 хвилин на день, тоді як жінки – у п'ять разів більше [20].

По-друге, це – *нестабільне матеріальне становище жінок*. Попри швидкі соціально-економічні зміни в Південній Кореї, ставлення до різних статей у цій країні змінюється дуже повільно. Наразі роль жінки недооцінена та зменшена, хоч жінки часто виконують роботу, яка раніше вважалася суто «чоловічою», обіймаючи керівні посади у різних сферах. І після закінчення закладу вищої освіти багато роботодавців не надають належної грошової винагороди за працю взагалі молодих спеціалістів, тим паче жінок. Тому знайти стабільну, добре оплачувану роботу – складно, а набути конкурентного досвіду роботи для жінки – ще складніше [19].

По-третє, це – *брак вільного часу*. У Південній Кореї, щоб у перспективі отримати пристойну роботу студентам необхідно займатися волонтерською діяльністю та брати активну участь у позанавчальних заходах, і, як результат, виникає брак вільного часу. Особисте життя відкладається навіпісля.

По-четверте, це – *непорядність партнера*. Саме так, бо наразі популярними розвагами південнокорейських чоловіків є «побутове порно» та «порнопомста», які знімаються прихованою камерою та викладаються на відповідні сайти в Інтернет [19]. Окрім того, жінки свідчать про жорстокість та насильство південнокорейських чоловіків, і цей факт підтверджують результати опитування, яке провів Корейський інститут кримінології: 80 % респондентів-чоловіків визнали, що проявляли насильство або жорстокість в особистих стосунках [20].

По-п'яте, це – *великі витрати на догляд та виховання дітей*. Це теж вагомий фактор, який зупиняє південнокорейців від народження дітей. І хоча державна освіта безкоштовна, висока конкуренція у навчанні в країні вимагає, щоб батьки наймали репетиторів, послуги яких далеко не із недорогих. До речі, «сунин» (аналог українського ЗНО) – «найжорсткіший іспит у світі», який складають південнокорейські школярі, триває вісім годин поспіль [21]; [6].

Отже, після наведених вище фактів, неважко зрозуміти, як зазначене впливає на народжуваність у цій країні. Коефіцієнт шлюбності у Південній Кореї наразі найнижчий за всі часи, відколи ведуться записи – 5,5 шлюбу на 1000 громадян на рік (порівняно з 9,2 у 1970 р.). Діти поза шлюбом фактично не народжуються. Щодо коефіцієнта фертильності (кількості дітей на одну жінку), тут Південна Корея розділяє найнижчу сходинку зі Сінгапуром, Гонконгом і Молдовою. У всіх цих країнах, за даними Світового банку, він дорівнює – 1,2. Рівень відтворення відбувається за показника, значення якого становить – 2,1. За прогнозами експертів, до 2040 р. населення одного тільки Сеула зменшиться як мінімум на 1 млн осіб [19].

Щодо Японії, то в цій країні вже давно сформувався специфічний феномен, який на початку виникнення дещо поєднував у собі характерні особливості феномену людей-соло, але нині японський феномен перейшов межу соціофобів – це хікікоморі (яп. ひきこもり розм. скор. «хікі», букв.: «знаходження на самоті» тобто «гостра соціальна самоізоляція»). Хікі – японські підлітки чи молодь, які відмовляються від соціального життя та контактів із родиною, і найчастіше прагнуть до крайнього ступеня соціальної ізоляції та усамітнення

внаслідок різних особистих і соціальних факторів. Такі люди не мають роботи, живуть разом із батьками, які їх повністю утримують, окрім того, вони отримують допомогу по безробіттю від держави [22]. Тамакі Сайто (Tamaki Saito) – японський психіатр, першим увів цей термін для опису поведінки молодих людей, що знаходиться в добровільній ізоляції від суспільства більше шести місяців [23]. За даними, одержаними вченим, перші випадки такої ізоляції молодих людей були зафіксовані в Японії вже наприкінці 70-х років XX століття, ще задовго до появи глобального павутиння WWW (мережі Інтернет), та характеризувалися повною відмовою хікі від спілкування з навколишнім світом. Такий собі повний ескапізм (прагнення втекти від дійсності у світ фантазій).

І якщо з початку виникнення хікікоморі такий стиль життя обирала переважно молодь у віці від 15 до 25 років, то сьогодні другою найпоширенішою категорією хікі стали люди від 30 до 40 років, а третьою – ті, кому за 50 років.

Загалом причин, чому люди стають хікікоморі багато, проте всі причини можна умовно окреслити, як втрата людиною себе чи свого «Я», відчуття самотності, нікчемності та непотрібності, звідси, на додачу, й страх до навколишнього світу та небажання спілкуватися з людьми.

Так, *першою причиною* є психологічні розлади, такі як соціопатія, агорафобія, панічні атаки при виході на вулицю, тривожний розлад особистості, obsесивно-компульсивний розлад (ОКР) чи розлад аутистичного спектра та інші ментальні хвороби. Окрім того, може ще бути залежна поведінка, депресія та «<...> її найбільш поширений супутник – суїцидальна поведінка» [Цит.: 24]. Однак серед хікікоморі відсоток людей дійсно хворих подібними недугами становить трохи більше половини.

Друга причина поширення феномену хікі посилюється особливостями японського суспільства, в якому до цього часу зберігаються норми традиційної моралі. Наприклад, батьки матеріально утримують дітей упродовж всього життя, здійснюючи таким чином тиск не тільки на вподобання та поведінку своїх дітей, а й здебільшого на їх вибір друзів, оточення, професії, а інколи й на вибір супутника життя. Окрім того, кожна японська родина, по суті, є «державою в державі» зі своїми нормами та правилами поведінки, цінностями, звичаями й традиціями, також сімейними проблемами, які зазвичай вирішуються у колі родичів і родини без зайвої потреби в залучанні професійної допомоги.

Третім та окремим аспектом проблеми хікі є вплив «Амає». Цим словом називають емоційну залежність японців від близьких, особливо від матерів, бо найпершими хікі були підлітки із заможних сімей, фактично усі розбещені їх матусями в дитинстві. Тому ці діти, коли дорослішали, продовжували перекладати відповідальність за власне життя на інших.

Але все ж деякі експерти вважають, що головною причиною появи хікікоморі як соціального феномену є егоїзм. Люди-самітники віддають перевагу тому, що їм нав'язує телебачення та інші ЗМІ, обираючи при цьому «життя заради себе» або «априорний дауншифтинг».

Разом із тим поширення мережі Інтернет внесло деякі корективи в самоізоляцію сучасних хікікоморі. Вони стали прагнути до віртуального спілкування один із одним. Одним із найпопулярніших місць спілкування хікі стали особливі мережеві форуми – іміджборди, які не вимагають від користувачів реєстрації, що дає змогу зберігати анонімність та високу свободу від моралі. Так, один із найвідоміших іміджбордів є *2channel* (<https://www.2chan.net>, скорочено – 2chan або 2ch) був створений у Японії у 1999 р. Наразі, цей сайт досі є популярним і значно впливає на реальне життя японського суспільства.

Основними темами для обговорення в Інтернеті для хікі є японська масова культура та комп'ютерні ігри. Наприклад, «хікі-атаку» (яп. おたく чи オタク), які виділені психіатром Енді Фарлонгом в окремий тип хікікоморі, віддають перевагу здебільшого перегляду улюблених «аніме» або читанню коміксів-манг (комикку) [24]. Окрім того, оскільки хікі не мають можливості набути досвіду спілкування з протилежною статтю, вони вигадують собі уявних подруг – «богинь», або waifu (від англ. wife – дружина), та активно цікавляться матеріалами еротично-порнографічного характеру.

Тож і не дивно, що деякі спеціалісти стверджують, ніби сучасні хікі найчастіше є безвольними людьми, метою яких є зовсім не розширення свого світогляду та отримання знань, умінь та навичок. Ці люди зайняті не самоосвітою, а доступними розвагами в Інтернеті: спілкуванням на інтернет-форумах, переглядом фільмів для дорослих, серіалів, читанням коміксів, грою в приставки тощо [22].

Сьогодні, за деякими неофіційними підрахунками, в Японії налічується до 1 млн хікі, а це 20 % загальної кількості японської молоді, і ще десь півтора мільйона громадян Японії ведуть спосіб життя, досить близький до «стилю» хікікоморі [25].

І хоча небажання спілкуватися з оточенням складно однозначно назвати хворобою, проте тривала «інфантильна та антисоціальна поведінка» може призвести до серйозних наслідків. Тому, щоб зменшити популярність самоізоляції та «повернути в суспільство» якомога більше хікі безболісно, уряд Японії офіційно розпочав боротьбу з цим феноменом, створивши спеціалізовані клуби для нетовариських людей, які допомагають у соціальній адаптації хікі та клініки, що надають безоплатну медичну та психологічну допомогу.

Цікавою є ситуація і в Китаї, де понад 200 млн людей сьогодні не мають сім'ї та все частіше обирають самотнє, самотійне життя. Причин такого вибору у громадян Китаю багато, але головними все ж є: урбанізація, висока конкуренція та політика держави «одна сім'я – одна дитина» (традиційна перевага на народження хлопчиків, тому в майбутньому чоловікам у Китаї важко знайти собі пару). Окрім того, тамтешні одинаки є представниками нового типу китайського споживача: освічені, молоді, які бажають витратити кошти, однак – самотійно. Тому в Китаї питання одинаків насамперед вирішили розглядати під економічним кутом зору.

У 2018 р. було опубліковано спільний звіт сайту знайомств Momo та фірми Xiaozhu (<http://www.xiaozhu.com/#ongo>) (китайського аналога Airbnb) і вперше озвучено термін «Економіка самотності», де зазначалось, що «самотня молодь» зазвичай живе без пари, в орендованій квартирі, далеко від рідних і близьких. У звіті також наголошується: «<...> Люди відчувають великий тиск, перебуваючи та домагаючись успіху у великих містах, така ситуація підсилює їх почуття самотності, вони приймають цю самотність і намагаються «виплеснути» свої емоції, витрачаючи кошти» [Цит. за: 26]. Тому фактично усі тамтешні численні компанії докладають максимум зусиль для того, щоб заробити гроші на «одинаках», оскільки з економічного погляду спільне проживання вигідніше самим людям: воно дає змогу не розпорощувати, а концентрувати ресурси, а економіці вигідно підтримувати вибір людей жити самотньо. Наприклад, за підрахунками дослідника Цзяньго Лю з Мічиганського університету, одинаки споживають: на 38 % більше продуктів, на 42 % більше пакувального матеріалу, на 55 % більше електрики та на 61 % більше газу на людину – ніж стандартна повна сім'я (батьки та двоє дітей) [27].

Зокрема, згідно з опитуванням, проведеним у минулому році в Китаї, серед більше ніж 10 тисяч одинаків. віком до 47 років, для позбавлення почуття самотності близько 67 % респондентів – дивляться телевизор; 49 % – грають в ігри на смартфоні; 46 % – ідуть до бару; а 25 % – слухають музику чи співають в караоке [28].

Як зазначає доцент Чжецзянського університету, який вивчає інновацію та дух підприємців, Марк Гривен (Mark Greeven): «<...> Ми, можливо, побачимо явище, яке буде просунуте технологіями: молоді китайці, особливо покоління «Y» або «Мілленіали» (люди, які народилися у період з 1981 по 1994–2000 рр.), більше будуть прагнути до індивідуального досвіду та персоналізованих послуг, теж саме відбувається і в інших країнах» [Цит. за: 26]. Також, за прогнозами, «економіка самотності» в Китаї розшириться та стане масштабнішою, ніж в Японії, де самотність вважається нормою.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Тож, резюмуючи, треба зазначити, що для побудови «зрілого» та «здорового» суспільства кожна окрема особистість повинна мати можливість будувати своє життя за своїми особистісними переконаннями. При цьому навіть сьогодні бажання людини «вийти» за межі загальноприйнятої, традиційної поведінки здебільшого викликає подив та нерозуміння з боку суспільства.

Сучасне самотництво – це не примха, яку диктує егоїзм, а цілком усвідомлений вибір власного життєвого шляху кожного сучасного синглтона та вже є вибором багатьох мільйонів людей.

Вибір життя соло зазвичай дає змогу витратити життя, час та енергію на розвиток своєї особистості, щоб потім мати можливість застосовувати свої досягнення на благо іншим, тільки не як самопожертву, а як дар того, що в надлишку. Варто зазначити, що вже цілі покоління цілком успішно живуть, не вступаючи в шлюб, народжують і виховують дітей, піклуються про родичів, просто товаришують, спілкуються, люблять зберігаючи при цьому внутрішній комфорт, спокій та гармонію.

Люди-соло сьогодні активно впливають на світову економіку, розвиток інтернет-технологій, містобудівні та інші життєзабезпечувальні процеси, разом формуючи нове, більш свідоме та відповідальніше суспільство.

Водночас феномен сучасних самотників під впливом соціально-культурних, економічних, технологічних факторів розвитку життєдіяльності у кожній окремій країні набуває своїх особливостей залежно від національних традицій, цінностей, ментальної моделі, рівня розвитку економіки в країні.

Наразі, основний «меседж» феномену синглтонів – показати суспільству, що люди ХХІ століття мають обирати стиль життя саме той, який підходить лише їм. Це життя не за суспільно виробленими нормами, не за «шаблонами», «універсальними рецептами», що століттями формувалися масовою свідомістю людей. Бо саме сьогодні, у час швидких, трансформаційних змін у всіх сферах життєдіяльності людей, окрім традиційного, можливі інші, найрізноманітніші варіанти щасливого життя.

І тільки найсміливіші люди йдуть за своїми бажаннями: чи то шлюб або життя соло. Перспективними для подальшого вивчення є проблеми впливу людей-соло на соціокультурний та економічний розвиток країни та в глобальному просторі.

Використані джерела

- [1] «Цитати». [Електронний ресурс]. Доступно: <http://cpsy.ru/cit/5/50>. Дата звернення: Січень 31. 2020.
- [2] Н. Хамітов. «Самотність». Філософський енциклопедичний словник. Київ, Україна: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис, 2002. С. 564.
- [3] Р. Брьль. «Економіка одиночества. Чем занимаются кодокаши-компании в Японии». [Електронний ресурс]. Доступно: http://www.ukrrudprom.com/digest/Ekonomika_odinochestva_SChem_zanimayutsya_kodokashikompanii_v_YAp.html. Дата звернення: Лютий 02. 2020.
- [4] С. Рау. «Я – синглтон». Почему людям для счастья больше не нужны отношения». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://knife.media/singleton/>. Дата звернення: Березень 02. 2020.
- [5] Ю. С. Шемшученко. Юридична енциклопедія: [у 6 т.]. К.: Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2002. Т. 4 : Н – П. 720 с.
- [6] М. М. Малюга, Г. М. Калініна. «Соціальний модус CHILDFREE як змістова компонента підручника для керівника освіти». [Електронний ресурс]. Доступно: <http://lib.iitta.gov.ua/716851/1/39ebf88ab8b6045dae4371e10518611d.pdf>. Дата звернення: Лютий 15. 2020.
- [7] Ю. Зубцов. «Жизнь соло: четыре мифа об одиночестве». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.psychologies.ru/standpoint/jizn-solo-chetyre-mifa-ob-odinochestve/?fbclid=IwAR0WQpKzKZ7W1qn31yMNtk0sVazOZgJLPkkrvBUSwVZ68P0vHgsww1phnA>. Дата звернення: Березень 03. 2020.
- [8] «Вирус одиночества». [Електронний ресурс]. Доступно: <http://vokrugjeka.ru/вирус-одиночества/>. Дата звернення: Лютий 21. 2020.
- [9] Юлия Беба. «Досі ні з ким не зустрічаєшся?: Чому бути самотніми – нормально». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://inspired.com.ua/practice/people/dosi-ni-z-kym-ne-zustrichayeshsya-chomu-buty-samotnimy-normalno/>. Дата звернення: Березень 01. 2020.
- [10] «Самотні зірки: життя на самоті». [Електронний ресурс]. Доступно: <http://mediclub.com.ua/index.php?newsid=30524>. Дата звернення: Лютий 22. 2020.
- [11] Bella M. DePaulo. Singled Out: How Singles are Stereotyped, Stigmatized, and Ignored, and Still Live Happily Ever After. 2006. 266 p. [Електронний ресурс]. Доступно: URL: <https://books.google.com.ua/bo>

- oks?id=ZrjXIZEq4S0C&pg=PT479&lpg=PT479&dq=Singled+out:+How+Singles+Are+Stereotyped,+Stigmatized,+and+Ignored,+and+Still+Live+Happily+Ever+After+reading+online&source=bl&ots=qAWstc-ivi&sig=ACfU3U34Syxc7sSmNp3RxUUm7LfIRGjVQ&hl=uk&sa=X&ved=2ahUKEwjB0rO6vIXqAhWd7aYKHdS8B38Q6AEwAAnoECAGQAQ#v=onepage&q=Singled%20out%3A%20How%20Singles%20Are%20Stereotyped%2C%20Stigmatized%2C%20and%20Ignored%2C%20and%20Still%20Live%20Happily%20Ever%20After%20reading%20online&f=false. Дата звернення: Січень 15. 2020. (in English).
- [12] Лео Борманс. Большая книга о любви. Москва. Эксмо: 2015. – С.50-52.
- [13] Джесика Гросс. «Цена одиночества». [Електронний ресурс]. Доступно:<https://newochem.ru/obshhestvo/cena-odinochestva/>. Дата звернення: Лютий 27. 2020.
- [14] «Сінглізм: як бізнес і держава дискримінують одинаків». [Електронний ресурс]. Доступно:<https://uk.limbrodenim.com/5968-singlism-how-business-and-the-state-discriminateind.html>. Дата звернення: Лютий 25. 2020.
- [15] В. Стадник. «Відмовитись від сім'ї, щоб прожити життя одинаком. Чому люди у всьому світі обирають самотність». [Електронний ресурс]. Доступно:https://espresso.tv/article/2017/10/09/dobrovilna_vidmova_vid_stosunkiv. Дата звернення: Лютий 25. 2020.
- [16] И. Навольнева. «Сто лет одиночества: люди во всем мире выбирают жизнь соло». [Електронний ресурс]. Доступно:https://innovationhouse.org.ua/ru/statii/sto-let-odinochestva-lyudy-vo-vsem-myre-vybyayut-zhyzn-solo/?fbclid=IwAR1CleaL_3gTJxmH1IpSPTpZWt7j0hs2dr_nju3NfL0fu6-Q1wWmclpzV_o. Дата звернення: Березень 05. 2020.
- [17] В. Коношевич, Д. Солодова, С. Суханова. «Сородительство: как создать семью, не заводя отношений». [Електронний ресурс]. Доступно:<https://birdinflight.com/ru/mir/20170906-coparenting.html>. Дата звернення: Березень 03. 2020.
- [18] Eric Klinenberg. Going solo: the extraordinary rise and surprising appear of living along. 2012. [Електронний ресурс]. Доступно: URL:<https://books.google.com.ua/books?id=cz6wrxjEimAC&printsec=frontcover&dq=Eric+Klinenberg+going+solo&hl=uk&sa=X&ved=0ahUKEwi007LDwYXqAhXvoosKHQdqDb0Q6AEIKJAA#v=onepage&q=Eric%20Klinenberg%20going%20solo&f=false>. Дата звернення: Лютий 22. 2020.
- [19] «Новое поколение Сампо отказывается от трех вещей: отношений (от ухаживаний до секса), брака и деторождения». [Електронний ресурс]. Доступно:<https://www.velvet.by/articles/otnosheniya/ob-otnosheniyakh/novoe-pokolenie-sampo-otkazyvaetsya-ot-trekh-veshchei-otnoshen>. Дата звернення: Лютий 25. 2020.
- [20] Саймон Мейбін. «Ні родини, ні дітей, ні сексу: чому молоді корейки уникають стосунків». [Електронний ресурс]. Доступно:<https://www.bbc.com/ukrainian/features-45238115?fbclid=IwAR1cMbLAXbFPLNzWb2-HiKfVw8iaGRvIk1Z2edC1-SUxXcuYDCVnXnuvRU4>. Дата звернення: Лютий 25. 2020.
- [21] «Найскладніший іспит у світі – у Південній Кореї». [Електронний ресурс]. Доступно:<https://www.dw.com/uk/D1%97-161118/av-46325504?fbclid=IwAR3HFS-bzaYi6jJi5eZxfG1pgCOfVt1pd41KLqhZohDB3vpPdZ0qkjmYAvY>. Дата звернення: Лютий 27. 2020.
- [22] А. Искандер. «Хикикомори. Субкультура. Потерянное поколение». [Електронний ресурс]. Доступно:<https://sub-cult.ru/chtivo/sub-cult/6784-khikikomori-poteryannoe-pokolenie>. Лютий 15. 2020.
- [23] Лягушкина Л. Отаку одиночества. Почему в мире стало модно быть хикки. 2014. URL:<https://lenta.ru/articles/2014/01/30/hikikomori/>. Дата звернення: Березень 05. 2020.
- [24] Н. Познина, И. Коломоец. «Феномен хикикомори в современном обществе». [Електронний ресурс]. Доступно :<https://readera.org/fenomen-hikikomori-v-sovremennom-obshhestve-140218519>. Дата звернення: Січень 17. 2020.
- [25] Людмила Людмила. «Отаку одиночества. Почему в мире стало модно быть хикки». [Електронний ресурс]. Доступно:<https://lenta.ru/articles/2014/01/30/hikikomori/>. Дата звернення: Березень 02. 2020.
- [26] «Як відлюдники «хікікоморі» стали величезною проблемою Японії». [Електронний ресурс]. Доступно:<https://www.depo.ua/ukr/life/yak-vidlyudniki-hikikomori-stali-velicheznoyu-problemoyu-uyaropiyi-24012017154400>. Дата звернення: Січень 24. 2020.
- [27] «В Китае развивается «экономика одиночества». [Електронний ресурс]. Доступно:URL:http://russian.china.org.cn/exclusive/txt/2018-03/01/content_50628174.htm. Дата звернення: Березень 01. 2020.

- [28] Е. Виноградова. «Куда ведет Мир «экономика одиночества»?». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://kp.vedomosti.ru/humans/article/2020/03/02/824194-odin-na-odin>. Дата звернення: Лютий 19. 2020.
- [29] Cai J. Loneliness: the latest economic niche opening up in China. South China Morning Post. 2018. [Електронний ресурс]. Доступно: URL: <https://www.scmp.com/news/china/economy/article/2133317/loneliness-latest-economic-niche-opening-china>. Дата звернення: Січень 22. 2020. (in English).

References

- [1] «Citati». [Elektronnij resurs]. Dostupno: <http://cpsy.ru/cit/5/50>. Data zvernennya: Sichen 31. 2020.
- [2] N. Khamitov. «Samotnist». Filosofskiy entsyklopedychnyi slovnyk. Kyiv, Ukraina: Instytut filosofii imeni Hryhoriia Skovorody NAN Ukrainy: Abrys, 2002. S. 564.
- [3] R. Bryl. «Ekonomika odinochestva. Chem zanimayutsya kodokashi-kompanii v Yaponii». [Elektronnij resurs]. Dostupno: http://www.ukrudprom.com/digest/Ekonomika_odinochestva_Chem_zanimayutsya_kodokashikompanii_v_YAp.html. Data zvernennya: Lyutij 02. 2020.
- [4] S. Rau. «Ya – singleton». Pochemu lyudyam dlya schastya bolshe ne nuzhny otnosheniya». [Elektronnij resurs]. Dostupno: <https://knife.media/singletons/>. Data zvernennya: Berezen 02. 2020.
- [5] Yu. S. Shemshuchenko. Yuridichna enciklopediya: [u 6 t.]. K.: Ukrayinska enciklopediya im. M. P. Bazhana, 2002. T. 4 : N – P. 720 s.
- [6] M.M. Maliuha, H.M. Kalinina. «Sotsialnyi modus CHILDFREE yak zmistova komponenta pidruchnyka dlia kerivnyka osvity». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://lib.iitta.gov.ua/716851/1/39ebf88ab8b6045dae4371e10518611d.pdf>. Data zvernennia: Liutyi 15. 2020.
- [7] Yu. Zubcov. «Zhizn solo: chetyre mifa ob odinochestve». [Elektronnij resurs]. Dostupno: <https://www.psychologies.ru/standpoint/jizn-solo-chetyre-mifa-ob-odinochestve/?fbclid=IwAR0WQpKzKZ7W1qn31yMNtk0sVazOZgQJLPkkrvBUSwVZ68P0vHgsWk1phnA>. Data zvernennya: Berezen 03. 2020.
- [8] «Virus odinochestva». [Elektronnij resurs]. Dostupno: <http://vokrugjeka.ru/virus-odinochestva/>. Data zvernennya: Lyutij 21. 2020.
- [9] Yulyia Beba. «Dosi ni z kym ne zustrichaeshsia?: Chomu buty samotnimy – normalno». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://inspired.com.ua/practice/people/dosi-ni-z-kym-ne-zustrichayeshsia-chomu-but-y-samotnimy-normalno/>. Data zvernennia: Berezen 01. 2020.
- [10] «Samotni zirky: zhyttia na samoti». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://mediclab.com.ua/index.php?newsid=30524>. Data zvernennia: Liutyi 22. 2020.
- [11] Bella M. DePaulo. Singled Out: How Singles are Stereotyped, Stigmatized, and Ignored, and Still Live Happily Ever After. 2006. 266 r. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: URL: <https://books.google.com.ua/books?id=ZrjXIZEq4S0C&pg=PT479&lpg=PT479&dq=Singled+out:+How+Singles+Are+Stereotyped,+Stigmatized,+and+Ignored,+and+Still+Live+Happily+Ever+After+reading+online&source=bl&ots=qAWstc-ivi&sig=ACfU3U34Syxc7sSmNlp3RxUUm7LflRGjVQ&hl=uk&sa=X&ved=2ahUKEwjB0rO6vIXqAhWd7aYKHdS8B38Q6AEwAnoECAgQAQ#v=onepage&q=Singled%20out%3A%20How%20Singles%20Are%20Stereotyped%2C%20Stigmatized%2C%20and%20Ignored%2C%20and%20Still%20Live%20Happily%20Ever%20After%20reading%20online&f=false>. Data zvernennia: Sichen 15. 2020. (in English).
- [12] Лео Борманс. Большая книга о любви. Москва. Эксмо: 2015. – С.50-52.
- [13] Джесика Гросс. «Цена одиночества». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://newochem.ru/obshhestvo/cena-odinochestva/>. Дата звернення: Лютий 27. 2020.
- [14] «Singlizm: yak biznes i derzhava dyskryminuiut odynakiv». Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://uk.limbodenim.com/5968-singlism-how-business-and-the-state-discriminateind.html>. Data zvernennia: Liutyi 25. 2020.
- [15] V. Stadnyk. «Vidmovyts vid simi, shchob prozhyty zhyttia odynakom. Chomu liudy u vsomu sviti obyraiut samotnist». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: https://espresso.tv/article/2017/10/09/dobrovilna_vidmovy_vid_stosunkiv. Data zvernennia: Liutyi 25. 2020.
- [16] I. Navolneva. «Sto let odinochestva: lyudi vo vsem mire vybirayut zhizn solo». [Elektronnij resurs]. Dostupno: https://innovationhouse.org.ua/ru/statti/sto-let-odinochestva-lyudy-vo-vsem-myre-vybyrayut-zhizn-solo/?fbclid=IwAR1CleaL_3gTJxmH1IpSPTpZWt7j0hs2dr_nju3NfL0fu6-Q1wWmclpZV_o. Data zvernennia: Berezen 05. 2020.
- [17] V. Konoshevich, D. Solodova, S. Suhanova. «Soroditelstvo: kak sozdat semyu, ne zavodya otnosheniy». [Elektronnij resurs]. Dostupno: <https://birdinflight.com/ru/mir/20170906-coparenting.html>. Data zvernennia: Berezen 03. 2020.

- [18] Eric Klinenberg. Going solo: the extraordinary rise and surprising appear of living along. 2012. [Elektronnij resurs]. Dostupno: URL:<https://books.google.com.ua/books?id=cz6wrxjEimAC&prints=ec=frontcover&dq=Eric+Klinenberg+going+solo&hl=uk&sa=X&ved=0ahUKEwi007LDwYXqAhXvoosKHQdqDb0Q6AEIKjAA#v=onepage&q=Eric%20Klinenberg%20going%20solo&f=false>. Data zvernennya: Lyutij 22. 2020.
- [19] «Novoe pokolenie Sampo otkazyvaetsya ot treh veshej: otnoshenij (ot uzhazhivaniy do seksa), braka i detorozhdeniya». [Elektronnij resurs]. Dostupno:<https://www.velvet.by/articles/otnosheniya-ob-otnosheniyakh/novoe-pokolenie-sampo-otkazivaetsya-ot-treh-veshchei-otnoshen>. Data zvernennya: Lyutij 25. 2020.
- [20] Saimon Meibin. «Ni rodyny, ni ditei, ni seksu: chomu molodi koreaniky unykaiut stosunkiv». [Elektronnij resurs]. Dostupno:<https://www.bbc.com/ukrainian/features/45238115?fbclid=IwAR1cMblAXbFPLNzWb2-HiKfw8iaGRvklZ2edC1-SUxXcuYDCVnxnuvRU4>. Data zvernennia: Liutyi 25. 2020.
- [21] «Naishladnishi ispyt u sviti – u Pivdennii Korei». [Elektronnyi resurs]. Dostupno:https://www.dw.com/uk/D1%97-161118/av_46325504?fbclid=IwAR3HFS-bzaYi6jJi5eZxfG1pgCOFvt1pd41KLqhZohDB3vpPdZ0qkjmYAvY. Data zvernennia: Liutyi 27. 2020.
- [22] A. Iskander. «Hikikomori. Subkultura. Poteryannoe pokolenie». [Elektronnij resurs]. Dostupno:<https://sub-cult.ru/chitvo/sub-cult/6784-khikikomori-poteryannoe-pokolenie>. Lyutij 15. 2020.
- [23] Lyagushkina L. Otaku odinochestva. Pochemu v mire stalo modno byt hikki. 2014. URL:<https://lenta.ru/articles/2014/01/30/hikikomori/>. Data zvernennya: Berezen 05. 2020.
- [24] N. Poznina, I. Kolomoec. «Fenomen hikkikomori v sovremennom obshestve». [Elektronnij resurs]. Dostupno :<https://readera.org/fenomen-hikikomori-v-sovremennom-obshhestve-140218519>. Data zvernennya: Sichen 17. 2020.
- [25] Lyudmila Lyudmila. «Otaku odinochestva. Pochemu v mire stalo modno byt hikki». [Elektronnij resurs]. Dostupno:<https://lenta.ru/articles/2014/01/30/hikikomori/>. Data zvernennya: Berezen 02. 2020.
- [26] «Iak vidliudnyky «khikikomori» staly velycheznou problemou Yaponii». [Elektronnyi resurs]. Dostupno:<https://www.depo.ua/ukr/life/yak-vidlyudniki-hikikomori-stali-velicheznoyu-problemoyu-yaponiyi-24012017154400>. Data zvernennia: Sichen 24. 2020.
- [27] «V Kitae razvivaetsya «ekonomika odinochestva». [Elektronnij resurs]. Dostupno:URL:http://russian.china.org.cn/exclusive/txt/2018-03/01/content_50628174.htm. Data zvernennya: Berezen 01. 2020.
- [28] E. Vinogradova. «Kuda vedet Mir «ekonomika odinochestva»?». [Elektronnij resurs]. Dostupno:<https://kp.vedomosti.ru/humans/article/2020/03/02/824194-odin-na-odin>. Data zvernennya: Lyutij 19. 2020.
- [29] Cai J. Loneliness: the latest economic niche opening up in China. South China Morning Post.2018. [Elektronnij resurs]. Dostupno :URL:<https://www.scmp.com/news/china/economy/article/2133317/loneliness-latest-economic-niche-opening-china>. Data zvernennya: Sichen 22. 2020. (in English).

*Анна Калинина, аспирантка, Институт педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина.
Николай Малюга, научный сотрудник отдела экономики и управления средним образованием, Институт педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина.*

СИНГЛТОНЫ КАК НОВЫЙ ТРЕНД ХХІ ВЕКА

В статье раскрыта суть феномена «синглизм», как свободно избранного стиля жизни, при котором люди отказываются от любых отношений, иногда и от сексуальных, не создают семьи и не имеют детей. Приведены определения понятий «синглтон», «синглизм», «матри-мания», «хикикомори», «поколение «Сампо», «экономика одиночества» и охарактеризованы общие черты и различия между ними. Одиночки, или синглтоны, – это люди, которые сознательно остаются без пары, мотивируя свой выбор нежеланием терять личностные границы, подстраиваться и поступаться личностными интересами, что является нормой в любых отношениях. Сегодня выбор «жизнь соло» является глубоко личным по собственному мироощущению, убеждениям и свободному выбору, а также абсолютно нормальным, адекватным решением, к которому прибегают миллионы людей. Но, несмотря на это, люди-соло сталкиваются с непониманием, предвзятым отношением, иногда с осуждением их жизненного выбора со стороны общества, которое проявляется в дискриминации последних в различных сферах жизнедеятельности. Синглизм рассмотрен как новый социокультурный феномен, который на фоне трансформационных процессов ХХІ века вступает в конфликт с морализаторством института брака и обязательностью института нуклеарной семьи. Рассмотрение и осмысление данного феномена позволяет лучше его понять, а также более «трезво» взглянуть

на будущий мир, где будут жить следующие поколения, а также освободиться от стереотипов, опасений и домыслов.

Ключевые слова: синглтон; синглизм; матримания; жизнь соло; люди-соло; одиночки; добровольное воздержание; эскапизм; хикикомори; хикки-атаку; «априорной дауншифтинг»; поколение «Сампо»; «экономика одиночества».

Hanna Kalinina, a postgraduate student of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine.

Mykola Maliuha, Researcher at the Economics and Management of General Secondary Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine.

SINGLETONS AS A NEW TREND OF THE XXI CENTURY

The article reveals the essence of the phenomenon of "singlism", as a freely chosen lifestyle in which people refuse any relationship, sometimes sexual, do not start families and children. The definitions of "singleton", "singlism", "matrimony", "hikikomori", "generation of Sampo", "economy of loneliness" are given and the common features and differences between them are described.

Singles are people who deliberately remain without a partner, motivating their choice by unwillingness to lose personal boundaries, adjust and give up personal interests, which is the norm in any relationship.

Emphasis is placed on the fact that today it is possible to perceive and profess traditional family values, but at the same time it is impossible not to take into account some people's conscious choice of lifestyles different from those traditionally existing in society.

For the modern civilized society, as the analysis of values and person's vital activity shows, values of individualism, personal freedom and development of the person became inherent. Individualism is now a characteristic feature of many human destinies, manifests itself in the conscious choice of loneliness or singlism, which acquires a manifestation of tendency.

The choice of "solo life" is deeply personal in terms of one's own worldview, beliefs and free choice, as well as a completely normal, adequate decision made by millions of people on the planet. According to psychologists, singletons, and singles in general, are one of the phenomena of the millennial generation, in which a conditional "social contract" plays an important role, positioning the creation of a family as a logical phase of everyone's life. In the case of refusal to start a family, a person experiences a certain social pressure, which is manifested through: misunderstanding, prejudice, sometimes condemnation of his/her life choices by society or discrimination in various spheres of life.

Singlism is seen as a new socio-cultural phenomenon that, against the background of the transformational processes of the XXI century, comes into conflict with the moralism of the institution of marriage and the obligation of the institution of the nuclear family. Consideration and comprehension of this phenomenon provides an opportunity to better understand it and get a more "sober" look at the future world, where our next generations will live, as well as free from stereotypes, warnings and conjectures.

Keywords: singleton, singlism, matrimony, solo life, solo people, singles, voluntary abstinence, escapism, hikikomori, hikki-attack, "a priori downshifting", "Sampo" generation, "loneliness economy".



Тетяна Засекіна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України, провідний науковий співробітник відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: теорія і методика навчання природничих предметів, інтеграція, зміст загальної середньої освіти, стандарти освіти. Автор більше 90 публікацій наукового, науково-методичного характеру, співавтор підручників і посібників з фізики і астрономії, інтегрованого курсу «Природничі науки».

e-mail: zasekina@ukr.net

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

УДК 373.1

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-61-68>

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД У ШКІЛЬНІЙ ПРИРОДНИЧІЙ ОСВІТІ

У статті досліджено актуальні проблеми реалізації інтегративного підходу в шкільній природничій освіті. Уточнено термінологічне визначення понять: інтегрований та інтегративний. Досліджено практику впровадження інтегративного підходу в шкільній природничій освіті. Виявлено такі суперечності. Дослідниками доведено ефективність упровадження інтегрованих природничих курсів, необхідність розроблення комплексних навчальних програм з природничих предметів на основі єдиної освітньої галузі державного стандарту, важливість формування цілісних (інтегрованих) знань, наукового світогляду. Проте відсутність фахівців, загальноприродничих методик навчання утруднює реалізацію інтегративного підходу. У сучасних умовах інформаційного суспільства, нової філософії освіти питання інтегративного підходу в шкільній природничій освіті набуває нового сенсу. Дидактичні засади реалізації інтегративного підходу передбачають: проєктування інтегрованих результатів навчання, що зумовлюють концептуальні зміни у цілепокладанні, структурі й змісті природничої освіти як неперервного й цілісного комплексу предметів й інтегрованих курсів, методиках, засобах і технологіях навчання й оцінювання, розроблення навчально-методичного забезпечення, методичної підтримки професійної діяльності учителя.

Ключові слова: інтегративний підхід; природнича освіта.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Проблема інтеграції в системі шкільної природничої освіти на сучасному етапі набуває нових ознак, пов'язаних із розвитком самих природничих наук та з тими змінами, що відбуваються в системі загальної середньої освіти загалом і природничій зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Проблема інтеграції не є новою для педагогіки, де інтеграційні тенденції простежуються з давніх часів. Інтерес до поняття інтеграція в XX столітті величезною мірою зріс у зв'язку з розгортанням науково-технічної революції, посиленням інтеграційних тенденцій в розвитку виробництва, техніки, економіки, політики, науки й освіти, що на початку XXI століття набули глобалізаційного

характеру. Проблеми інтеграції в загальній середній освіті досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені: С. Клепко, І. Козловська, В. Ільченко, С. Гончаренко, Ю. Мальований, І. Бех, Н. Бібік, К. Гуз, Н. Пахомова, М. Чапаєв, О. Данилюк, А. Степанюк, Л. Дольнікова, О. Мітрясова, Т. Пушкарьова, Н. Сімакова, С. Старченко, А. Хрипкова, А. Усова, М. Гриньова, Л. Масол, О. Просіна, Р. Арцишевський, Я. Собко, О. Яворук, В. Загвязінський, В. Ледньов та ін. Здійснений нами аналіз публікацій виявив множинність інтерпретацій педагогічної інтеграції залежно від об'єктів й рівнів застосування її в освіті. Кожен із дослідників, залежно від предмета й умов дослідження вкладав свій смисл у педагогічну інтеграцію, у тому числі й стосовно поняття "інтегративний підхід". Це пов'язано насамперед з тим, що термін інтеграція має універсальний характер, і залежно від галузі, де розглядається інтеграція виникають свої особливості. У педагогіці це ще пов'язано із розвитком самих педагогічних процесів. Окрім того, існує неузгодженість у тлумаченні похідних термінів: інтегрований, інтегративний, інтеграційний, інтегровувальний тощо. Дослідниці лексичної норми сучасної української мови Тетяна Коць дає таке роз'яснення щодо цих термінів. Так, відіменникові прикметники: інтегративний – інтеграційний, і віддієслівні інтегрований – інтегровувальний мають різні значення і різну лексичну сполучуваність.

Віддієслівний прикметник *інтегрований* – це «комплексний; той, що ґрунтується на об'єднанні», тобто той, якого інтегрували, який зазнав дії інтегування, наприклад: інтегрована система управління, інтегрований метод, інтегроване навчання, інтегроване управління, інтегрований підсумок, інтегрований курс. Прикметник *інтегровувальний* позначає частіше ті явища, які «самі інтегрують, діють як об'єднуювальні чинники» [1].

У своїх публікаціях В. Собко [2], К. Крутій [3] також проаналізували характерну та відмінну для кожного з термінів лексичну ознаку:

інтегратор – чинник, відновник (пристрій для інтегування);
інтегральний – цілісний, єдиний, неподільний стан (пов'язаний з інтегралом або інтеграцією, специфічний спосіб пізнання);

інтегративний – процес, у якому реалізуються зовнішня та внутрішня змістова та процесуальна сторони інтеграції; суцільний, цілісний предмет або явище;

інтегрований – комплексний; той, що ґрунтується на об'єднанні, тобто той, якого інтегрували, який зазнав дії інтегування; цілісний, без внутрішніх суперечностей стан, що задається ззовні;

інтеграційний – той, що стосується інтеграції, об'єднуювальний; процес, який реалізується за допомогою засобів інтеграції;

інтегування – процес знаходження інтегралу за елементами;

зінтегрувати – повністю виконати інтеграцію;

вінтегрувати – поетапна інтеграція елементів у задану систему з наявністю домінуючих елементів.

Тому надалі пропонуємо вживати терміни у такому значенні:

- 1). **Інтегративний** (те саме інтеграційний) – *той, що стосується інтеграції*, об'єднуювальний процес, який реалізується за допомогою засобів інтеграції, процес, у якому реалізується зовнішня та внутрішня змістова та процесуальна сторони інтеграції; суцільний, цілісний предмет або явище.

У цьому сенсі ми будемо розглядати *інтегративний підхід* як засіб інтеграції знань, змісту, діяльності, організаційних форм навчання, а також *інтегративні технології* навчання,

- 2). **Інтегрований** – *тобто, той, якого інтегрували*, який зазнав дії інтегування, цілісний, без внутрішніх суперечностей стан, що задається ззовні.

У цьому сенсі ми будемо розглядати *інтегрований курс* (його навчально-методичне забезпечення: навчальну програму, посібники, підручник), інтегрований урок, інтегроване завдання, зінтегроване знання, зінтегрований зміст.

- 3). **Інтегровальний** (інтегруючий) – призначений (використовується) для інтегрування, позначає частіше ті явища, які «самі інтегрують», діють як об'єднувальні чинники.

У цьому сенсі ми будемо розглядати інтегровальні чинники, інтегровальні елементи (ті, що підлягають інтегруванню).

Щодо поняття **інтегративний підхід**, то погляди дослідників також відрізняються. Частина дослідників розглядає його з позиції інтеграції змісту освіти й вбачає його реалізацію у розробленні інтегрованих курсів, інтегрованих форм навчання (інтегрованих уроків). Частина дослідників розглядає інтегративний підхід залежно від рівня освітніх процесів: інтеграція в світовий освітній простір, інтеграція освіти і науки, побудова цілісних систем освіти (різних рівнів), міжгалузева й міждисциплінарна інтеграція, інтеграція знань і вмінь, інтеграція на рівні уроку, на рівні інтегрованого завдання тощо.

Інтегративний підхід в освіті – підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто до доцільного об'єднання його елементів у цілісність [4]; це тип конструювання змісту навчання, що підпорядкований розв'язанню системи внутрішньо- і міждисциплінарних проблем (Н. Булгакова) [5]; передбачає побудову змісту (окремого предмета або освітньої галузі) у вигляді дидактичної моделі, що розробляється на основі обґрунтованого поєднання елементів знань з різних предметів і реалізується з використанням інтегрованих форм і методів організації навчання (М. Опачко) [6].

Частина дослідників розглядають інтегративний підхід ширше – як методологічний підхід до всього навчального процесу, в основі якого інтеграція змісту та методів навчання (Ю. Ткач) [7], як підхід, що передбачає інтеграцію як зовнішню, так і внутрішню, як змістову, так і процесуальну (Корчевський Д.О.) [8]. Ми також розглядаємо інтегративний підхід як сукупність методологічних способів здійснення інтеграції в процесі навчання.

Метою статті є аналіз стану реалізації інтегративного підходу в шкільній природничій освіті та розроблення механізмів удосконалення цього процесу.

Виклад основного матеріалу. Інтегративний підхід в шкільній освіті загалом, і в природничій зокрема набув великої популярності у кінці ХХ століття насамперед як чинник змін у структурі змісту освіти. Стали активно розроблятися інтегровані програми різного ступеня інтеграції: комплексні, що об'єднували між собою кілька предметів, зберігаючи їх як окремі; повністю інтегровані, що утворювали новий предмет і які різнилися за ступенем і видом інтеграції.

В Україні ці процеси найбільш інтенсивно здійснювалися в початковій школі, де не лише розроблялися інтегровані курси суто природознавчого змісту, а й об'єднувалися громадянську й соціальну складові, як-от предмети «Я і Україна», «Навколишній світ», «Людина і навколишній світ».

Природничі інтегровані курси, як правило, розроблялися окремо для початкової школи та для 5-го класу основної школи. Виняток становили експериментальні інтегровані курси: інтегрований курс «Довкілля» (1–6-й кл.), «Навколишній світ» (1–7-й кл.). В основній школі єдиним інтегрованим курсом був курс «Фізика і астрономія» (7–9-й кл.). Інтегровані курси для студентів та факультативні курси для старшокласників з основ сучасного природознавства. Деякі із цих курсів упроваджуються й дотепер.

Більш ніж 30-річну успішну апробацію має технологія «Екологія і діалектика», основою якої є комплекс навчальних програм природничого й математичного циклу. В основу навчання за цією технологією покладені чотири психолого-педагогічних принципи: принцип інтеграції, принцип гуманітаризації, принцип нелінійності, принцип розведення рівнів [9].

Незважаючи на наявність експериментально доведених позитивних результатів упровадження інтегрованих курсів, необхідність розроблення узгоджених навчальних

програм з природничих предметів на основі єдиної освітньої галузі державного стандарту, важливість формування цілісних (інтегрованих) знань, упровадження інтегративного підходу до цього часу утруднене, у зв'язку з відсутністю фахівців, загальноприродничих методик навчання.

У світовій же практиці ідея інтеграції в природничій освіті вистояла, істотно трансформувалась і розвинулась. У документі «Наукова освіта в Європі: національні політики, практики та дослідження (Science Education in Europe: National Policies, Practices and Research) підготовленому в 2011 році й опублікованому Виконавчим агентством з питань освіти, аудіовізуалізації та культури (EACEA P9 Eurydice) [10, с. 59] наводяться кілька кластерів аргументів на підтримку інтегративного підходу до викладання природничих предметів. Наведемо їх.

По-перше, інтеграція, так би мовити, має «здоровий глузд», оскільки в реальному житті знання та досвід не розділені на окремі теми. До того ж наукові дослідження самі стають все більш інтегрованими і взаємоузгодженими. Другий кластер аргументів підкреслює процес здобуття цілісних знань за цілісного підходу. Встановлення зв'язків між різними науковими галузями веде до нових способів мислення та знань, поєднує різні здібності, розробляє критичне мислення і формує глибоке розуміння загальної картини світу. І, нарешті, є глибинне переконання, що інтегроване навчання мотивує і вчителів і учнів.

Незважаючи на те, що існує дуже багато теоретичних аргументів, які підтримують або інтегроване, або розподілене на предмети навчання, виробляється мало емпіричних доказів їх впливу на досягнення учнів. Тому обидва підходи як рівнозначні застосовуються в європейських країнах. За розподіленого навчання за окремими предметами інтегративний підхід реалізується через контекстні теми, навчальні проєкти, де наголошується на філософських, історичних або соціальних аспектах науки і технології, а також на застосуванні науково-природничих знань у повсякденні.

Ми розглядаємо *інтегративний* підхід як сукупність методологічних способів здійснення інтеграції в процесі навчання природничих предметів, що може здійснюватися на кількох рівнях:

у цілому в системі загальної середньої освіти, що визначає роль і місце в ній природничої освіти як складника;

у самій системі природничої освіти, що визначає її структуру, забезпечує міжгалузеві й міжпредметні зв'язки, «ядро» природничого змісту, загальну методику навчання природничих предметів;

у навчанні природничих предметів/інтегрованих курсів, що забезпечує внутрішньологічні зв'язки, способи й методи інтеграції знань і вмінь.

Дидактичні засади реалізації інтегративного підходу передбачають:

проєктування інтегрованих результатів навчання, що зумовлюють концептуальні зміни у цілепокладанні, структурі й змісті природничої освіти, методиках, засобах і технологіях навчання й оцінювання;

проєктуванні структури й змісту шкільної природничої освіти як неперервного й цілісного утворення, що передбачає розроблення предметно-інтегрованої структури природничих предметів, пов'язаних через визначені наскрізні проблеми, спільні об'єкти дослідження, узгодження понятійного апарату, базових знань і вмінь, спільних для природничих предметів;

формування цілісних знань про природу, техніку й технології, набуття навичок наукового дослідження, ціннісного ставлення до природи та відповідальної поведінки у взаємодії з нею шляхом добору відповідних засобів і технологій навчання, розроблення навчально-методичного забезпечення, методичної підтримки професійної діяльності учителя.

В умовах **чинної системи природничої освіти** ми вбачаємо дві моделі реалізації інтегративного підходу. Як і у випадку інтеграції наук, де розрізняють екстернальні та інтернальні чинники, ми також розрізняємо моделі навчання, де інтеграційні процеси обумовлені внутрішньою структурою змісту природничої освіти – побудовою інтегрованого курсу, й зовнішніми – які диктуються необхідністю комплексного зведення у єдину цілу систему природничо-наукових знань і вмінь, здобутих на уроках природничих предметів.

Модель «інтегрованого курсу» передбачає розроблення й включення до набору навчальних предметів, що вивчаються в школі, на різних правах інтегрованих навчальних курсів різного призначення: пропедевтичні (на період переходу від початкової школи до предметного вивчення в основній); узагальнюювальні, систематизувальні й доповнювальні (спеціальні інтегровані курси/модулі за вибором учнів у основній і старшій школі, що задовольняють пізнавальні потреби й забезпечують профільне навчання) та інтегрований курс, що замінює окреме вивчення природничих предметів одним (для учнів старших класів, що навчаються за музичним, спортивним, філологічним, суспільно-гуманітарним профілями). За цією моделлю природничі знання розглядається як реальне ціле, що потребує розкладання його задля пояснення фізичних, хімічних, біологічних явищ і процесів.

Модель цілісності природничих знань і вмінь (міжпредметної та міжгалузеві інтеграції) передбачає розроблення механізмів інтеграції знань. Найважливішим елементом цієї моделі є те, що незалежно від того, чи стосується вона навичок, змісту, поглядів чи методів, міжпредметність й міжгалузевість завжди передбачає об'єднання споріднених речей під однією «парасолькою». І це робиться усвідомлено через різні способи, наприклад, через інтегровані уроки, розв'язування комплексних (ситуативних, комбінованих, контекстних) завдань, вивчення загальної проблеми через тематичні тижні та інші заходи, виконання навчальних проєктів. Метою такої інтеграції є підвищення рівня вивчення одного чи кількох предметів й у загальному результаті отримання цілісних знань й умінь, що забезпечать розв'язання реальних життєвих ситуацій. За цією моделлю знання розглядаються як абстрактне ціле, доступ до якого здійснюється шляхом вивчення окремих предметів і зводиться до прояву їх у вивченні спільних тем, питань, проблем, демонстрації досвіду й набутих спільних умінь.

Теоретично обґрунтовані й практично перевірені механізми реалізації інтегративного підходу за цими моделями дають змогу спрогнозувати й спроектувати систему неперервної й цілісної шкільної природничої освіти, що реалізується через комплекс навчальних програм, які узгоджують зміст природничої освіти; засоби й методи інтегрованого навчання як цілісного процесу формування ключової компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій, наскрізних навичок ХХІ століття.

Для цього ми пропонуємо розглядати вертикальну, горизонтальну й діагональну інтеграцію.

Вертикальна інтеграція пов'язана із екстернальними чинниками якими є завдання навчального предмета в системі природничої освіти і в цілому в системі загальної середньої освіти. Це внутрішньопредметна інтеграція, яка визначає специфічні особливості навчального предмета.

Горизонтальна інтеграція пов'язана із інтернальними чинниками й забезпечує міжпредметні (в системі шкільної природничої освіти) й міжгалузеві (в системі шкільної освіти) зв'язки. Її завдання полягає у виробленні умінь використовувати «загальний апарат» (методологію, основні поняття і положення) природничих предметів як методологічний, теоретичний і технологічний засіб пізнання й стилю мислення.

Діагональна інтеграція значною мірою ініціює пізнавальну й оцінно-ціннісну діяльність учнів у освітньому процесі й має суттєвий вплив на формування стилів мислення, емоційно-ціннісного ставлення до природи, людського життя, особистісну спрямованість навчання.

У таблиці показані компоненти змісту й результатів навчання за видами інтеграції.

Таблиця

Змістовно-результативні компоненти інтеграції

Вертикальна	Горизонтальна <i>міжпредметні зв'язки</i>	Діагональна
Наука як система; система наукових знань; єдність світу, масштабні і структурні рівні організації матерії; сучасний стан, досягнення і особливості природничих наук (фізика, хімія, біологія); науково-природничі теорії та зв'язки між ними	Єдність методів наукового пізнання; загальнонаукові поняття: матерія, простір, час, взаємодія, розвиток, самоорганізація та ін.; загальнонаукові принципи: симетрії, збереження, додатковості, відповідності, причинності і т.п.;	Матерія, простір, час, рух, життя як основні універсальні категорії культури; еволюційно-синергетична парадигма як новий стиль мислення; інтегральна природа людини; цивілізаційні кризи; екологія і екокультура; планетарний стиль мислення; збереження природи, людини, наукової та культурної спадщини
	<i>Міжгалузеві зв'язки</i>	
	Наука і культура, наука і мистецтво: взаємозв'язок і взаємодія	

Саме сукупність всіх видів інтеграції дає змогу подолати загальну дезінтегрованість розуміння й оцінки дійсності, формувати систему природничо-наукових знань й наскрізних умінь в контексті інтегративного підходу.

Найважливіша функція такої інтеграції полягає в умінні узагальнювати й вибудовувати систему взаємозв'язків у природничо-науковому знанні, зокрема між такими категоріями, як одиничне, загальне, особливе. Вертикальна інтеграція дає можливість виявити розвиток науково-природничого знання, горизонтальна – його узагальнення. Разом із діагональною інтеграцією такий підхід допомагає учням й учителям опанувати елементами діалектичної логіки, що проявляються у дослідженні розвитку і взаємозв'язку об'єктів і явищ природи.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Для створення принципово нових підходів у шкільній природничій освіті недостатньо перманентного еволюційного вдосконалення ідей минулого, навіть найкращого вітчизняного і зарубіжного досвіду. Не менш важливо враховувати кардинальні зміни в суспільстві, нову філософію освіти, й, особливо, – прогностичні дослідження їх розвитку. Нині розвиток суспільства XXI століття відбувається під знаком інтеграції, коли має формуватися новий тип професіонала, орієнтований на інновації і звернений до інтересів та цінностей людини та суспільства. У зв'язку з цим саме інтегративний підхід є детермінантом якості шкільної природничої освіти.

Використані джерела

- [1] Т. Коць, «Інтегративний — інтеграційний — інтегрований — інтегровувальний». [Електронний ресурс]. Доступно: <http://kulturamovy.univ.kiev.ua/KM/pdfs/Magazine70-15.pdf>
- [2] Я. М. Собко, *Теоретико-методичні основи впровадження інтегративних курсів у професійно-технічній освіті*: навч.-метод. посіб., Львів, Україна: Норма, 2014.
- [3] К. Л. Крутий, і І. Б. Стеценко, *Природничо-наукова освіта дошкільників: блоково-тематичне планування на засадах інтеграції та методичні поради*. Зима-біло-сніжка, Запоріжжя, Україна: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2017.
- [4] *Енциклопедія освіти*, В. Г. Кремень, Ред. Київ, Україна: Юріком Інтер, 2008.
- [5] Н. Б. Булгакова, *Вища освіта і Болонський процес*: навчально-методичний посібник. Київ, Україна: НАУ, 2009.
- [6] М. В. Опачко, «Інтегративний підхід до реалізації дидактичного менеджменту у підготовці магістрів-фізиків», *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка*. Серія: Педагогічна, Вип. 22, с.43-45, 2016.
- [7] Ю. Ткач, «Інтегративний підхід у навчанні в умовах фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів», *Педагогіка вищої та середньої школи*, Вип. 46, с.90-93, 2015.

- [8] Д. О. Корчевський, «Філософські аспекти інтеграції змісту підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю», *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання, Вип. 24, с. 104–110, 2014.
- [9] Т. Тарасова, «Екологія і діалектика»: до 30-річчя педагогічної технології», *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 4 (78), с.378-396, 2018.
- [10] Science Education in Europe: National Policies, Practices and Research. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, EACEA P9 Eurydice, 2011. [Електронний ресурс]. Доступно: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/sciences_EN.pdf

References

- [1] T. Kots, «Intehratyvnyi — intehratsiyni — intehrovanyi — intehruvalnyi». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://kulturamovy.univ.kiev.ua/KM/pdfs/Magazine70-15.pdf>
- [2] Ya. M. Sobko, *Teoretyko-metodychni osnovy vprovadzhennia intehratyvnykh kursiv u profesiino-tekhnichnii osviti* : navch.-metod. posib., Lviv, Ukraina: Norma, 2014.
- [3] K. L. Krutii, i I. B. Stetsenko, *Pryrodnycho-naukova osvita doshkilnykiv: blokovo-tematychne planuvannia na zasadakh integratsii ta metodychni porady*. Zyma-bilo-snizhka, Zaporizhzhia, Ukraina : TOV “LIPS” LTD, 2017.
- [4] *Entsyklopediia osvity*, V. H. Kremen, Red. Kyiv, Ukraina : Yurikom Inter, 2008.
- [5] N. B. Bulhakova, *Vyshcha osvita i Bolonskyi protses: navchalno-metodychni posibnyk*. Kyiv, Ukraina: NAU, 2009.
- [6] M. V. Opachko, «Intehratyvnyi pidkhid do realizatsii dydaktychnoho menedzhmentu u pidhotovtsi mahistriv-fyzykiv», *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu im. Ivana Ohienka*. Seria : Pedahohichna, Vyp. 22, s.43-45, 2016.
- [7] Yu. Tkach, «Intehratyvnyi pidkhid u navchanni v umovakh fundamentalizatsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh ekonomistiv», *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*, Vyp. 46, s.90-93, 2015.
- [8] D. O. Korchevskiy, «Filosofski aspekty intehratsii zmistu pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv komp'uternoho profilu», *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Dragomanova*. Seria 17. Teoria i praktyka navchannia ta vykhovannia, Vyp. 24, s. 104–110, 2014.
- [9] T. Tarasova, «Ekolohiia i dialektyka»: do 30-richchia pedahohichnoi tekhnolohii», *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, № 4 (78), s.378-396, 2018.
- [10] Science Education in Europe: National Policies, Practices and Research. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, EACEA P9 Eurydice, 2011. [Електронний ресурс]. Доступно: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/sciences_EN.pdf

Засекина Татьяна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, заместитель директора Института педагогики НАПН Украины, ведущий научный сотрудник отдела интеграции содержания общего среднего образования, г. Киев, Украина.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ШКОЛЬНОМ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье исследованы актуальные проблемы реализации интегративного подхода в школьном естественнонаучном образовании. Уточнение терминологическое определение понятий: интегрированный и интегративный. Исследована практику внедрения интегративного подхода в школьном естественнонаучном образовании. Выявлены следующие противоречия. Исследователями доказана эффективность внедрения интегрированных естественных курсов, необходимость разработки комплексных учебных программ по естественнонаучным предметам на основе единой образовательной области государственного стандарта, важность формирования целостных (интегрированных) знаний, научного мировоззрения. Однако отсутствие специалистов, общих методик обучения естествознанию затрудняет реализацию интегративного подхода. В современных условиях информационного общества, новой философии образования вопрос интегративного подхода в школьном естественнонаучном образовании приобретает новый смысл. Дидактические основы реализации интегративного подхода предусматривают: проектирование интегрированных результатов обучения, обуславливаю-

щих концептуальные изменения в целеполагании, структуре и содержании естественнонаучного образования как непрерывного и целостного комплекса предметов и интегрированных курсов, методиках, средствах и технологиях обучения и оценки, разработки учебно-методического обеспечения, методической поддержки профессиональной деятельности учителя.

Ключевые слова: интегративный подход; естественнонаучное образование.

Tetiana Zasiekina, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Deputy Director of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Leading Researcher at the Integration of the Content of General Secondary Education Department, Kyiv, Ukraine.

INTEGRATIVE APPROACH IN SCHOOL NATURAL SCIENCE EDUCATION

The article examines the current problems of implementing an integrative approach in school natural science education. The terminological definition of the concepts “integrated” and “integrative” has been clarified. “Integrated” is used to define the state which has undergone the action of integration, a holistic, without internal contradictions, set from the outside. In this sense, we propose to use the terms integrated course, integrated lesson, integrated task, integrated knowledge, integrated content. “Integrative” is one that is about integration, a unifying process that is realized through the means of integration. In this sense, we consider the integrative approach as a means of integrating knowledge, content, activities, organizational forms of learning, as well as integrative learning technologies.

We have studied the practice of implementing the integrative approach in school natural science education. The following contradictions were revealed. Researchers have proved the effectiveness of the introduction of integrated natural science courses, the need to develop comprehensive curricula in natural science subjects on the basis of a single educational field of state standard, the importance of forming a holistic (integrated) knowledge, scientific worldview. However, the lack of specialists, natural science teaching methods makes it difficult to implement the integrative approach.

In today's information society, changes in the philosophy of education, the issue of the integrative approach in school natural science education is gaining new meaning.

The implementation of the integrative approach in natural science education is carried out at several levels: as a whole in the system of general secondary education, which determines the role and place of natural science education in it as a component; in the system of natural science education itself, which determines its structure, provides intersectoral and interdisciplinary links, the “core” of natural science content, the general methodology of teaching natural science subjects; in teaching natural science subjects / integrated courses, which provides intra-logical connections, ways and methods of integrating knowledge and skills.

Keywords: integrative approach, school natural science education.



Наталія Гавриш – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди, м. Переяслав-Хмельницький, Україна.

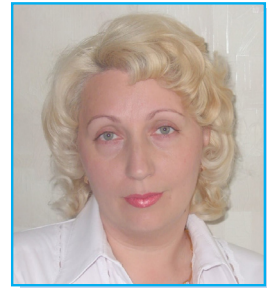
Коло наукових інтересів: дослідження теоретичних і практичних проблем дошкільної освіти; розроблення Концепції дошкільної освіти, Базового стандарту дошкільної освіти, програм дошкільної освіти; методик і технологій комунікативно-мовленнєвого і соціального розвитку дітей раннього і дошкільного віку; учасниця авторської групи Всеукраїнського проєкту «Впевнений старт». Авторка монографій, науково-методичних і навчально-методичних посібників для науковців, педагогів, вихователів закладів дошкільної освіти, студентів і магістрантів спеціальності «Дошкільна освіта».

e-mail: n.rodinaga@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9254-5558>

Світлана Васильєва – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: історико-педагогічні дослідження розвитку системи дошкільної освіти в Україні; дослідження проблем розвитку, виховання дітей раннього та дошкільного віку; розроблення парціальних програм для дітей старшого дошкільного віку "Україна – наша Батьківщина" (2016), "Предметне природознавство" (2016) та методичних рекомендацій до програми "Предметне природознавство" (2019), довідника "Типологія дошкільних навчальних закладів у системі освіти України (друга половина XX ст. – початок XXI ст)". Співавторка програми "Дитина" (2012), монографій, навчально-методичних посібників, авторка статей.



e-mail: vasilievasa@i.ua

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0452-4835>



Вікторія Рагозіна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: дослідження теоретико-методичних проблем мистецької дошкільної освіти; розроблення програм, методик і технологій художньо-естетичного розвитку дітей раннього і дошкільного віку; експертка проєкту ЮНЕСКО з мистецької освіти в Україні, учасниця авторської групи Всеукраїнського проєкту «Впевнений старт». Авторка альбомів з художньої діяльності для дошкільників, навчально-методичних посібників для вихователів закладів дошкільної освіти.

e-mail: vlavian@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3694-2054>

УДК 373.32:373.2:006.052

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-69-82>

СТАН РОЗВИТКУ ДІТЕЙ У ГРУПАХ РАНЬОГО ВІКУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: РЕЗУЛЬТАТИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Висвітлено попередні результати дослідження стану розвитку дітей у групах раннього віку в закладах дошкільної освіти, здійсненого на етапі констатувального експерименту. На основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми, практики організації освітнього процесу в групах раннього віку обґрунтовано необхідність застосування полікритеріального підходу. Розроблено критеріально-діагностичний апарат та методичний інструментарій дослідження стану розвитку дітей раннього віку в умовах закладів дошкільної освіти: вивчен-

ня організації освітнього середовища, перевірки готовності вихователів груп раннього віку упроваджувати особистісно орієнтований підхід до організації життєдіяльності дітей, дослідження рівнів розвиненості й навченості дітей 3-го року життя в таких аспектах: руховий, художньо-естетичний, комунікативно-мовленнєвий і соціальний розвиток. Представлено попередній аналіз даних, кількісні і якісні результати проведеного дослідження.

Ключові слова: готовність вихователів до розвитку дітей раннього віку; освітнє середовище груп раннього віку; особистісний розвиток дитини раннього віку; стан розвитку дітей у групах раннього віку.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Актуальність досліджень з проблематики раннього дитинства зумовлюється унікальністю ролі перших трьох років життя дитини для усього її подальшого життя. У цей період формуються не лише ті риси психіки, які взагалі характеризують поведінку дитини, її ставлення до себе і світу, а й такі, що проєктуються на майбутнє і виявляються у важливих психологічних новоутвореннях.

Сучасні наукові уявлення про ранній розвиток дитини, надзвичайне значення перших років її життя, залежність розвитку дитини від соціальних умов та навколишнього середовища обумовлюють необхідність уважного і дбайливого вирішення проблем раннього дитинства, пошуку нових, відповідних сучасним вимогам підходів до організації роботи з дітьми цього віку. Означене пояснює вибір темою дослідження – виховання і розвиток дітей раннього віку в дошкільних закладах різного типу.

Проведений аналіз наукових і методичних джерел та сучасних тенденцій, що склалися в педагогічній науці і практиці дошкільної освіти, дав змогу сформулювати суперечностей між:

- об'єктивними вимогами сучасного суспільства до створення груп для дітей раннього віку і недостатньою розробленістю теоретико-методологічних і методичних основ організації життєдіяльності у групах раннього віку дошкільних закладів;
- об'єктивною потребою науковців і педагогів-практиків у ґрунтовному науково-методичному забезпеченні процесу становлення й розвитку особистості в ранньому віці та недостатньою розробленістю якісного навчально-методичного оснащення груп раннього віку для забезпечення оптимального рівня особистісного розвитку дітей;
- необхідністю цілеспрямованої консолідації зусиль вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО) і батьків дітей раннього віку у процесі становлення й розвитку їх особистості і недостатньою теоретико-методичною розробленістю змісту, форм і методів їх взаємодії;
- потребою сучасної дошкільної освіти у висококваліфікованих вихователях, здатних до проєктування, конструювання та ефективної реалізації сучасного змісту, форм, методів, педагогічних умов становлення й розвитку особистості на ранніх етапах онтогенезу, й відсутністю у педагогічних закладах вищої освіти відповідної цілісної системи підготовки та вдосконалення компетентності педагогів із цієї актуальної проблеми. Визначені суперечності дали змогу визначити тему планового наукового дослідження «Виховання дітей раннього віку у закладах дошкільної освіти різних типів», що передбачало теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку змісту, форм та методів психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку в ЗДО різних типів на засадах особистісно орієнтованого підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Наукова обґрунтованість запропонованого дослідження обумовлена покладеними в її основу: методологічними підходами (системним, особистісно орієнтованим, діяльнісним, компетентнісним); концепціями, присвяченими вивченню особливостей формування особистості дитини (І. Бех, Ш. Амонашвілі, К. Вентцель, Я. Каменський, Я. Корчак, А. Макаренко, Й. Песталоцці, Ж. Руссо, В. Сухомлинський та ін.); науковими концептуальними підходами до організації роботи в групах раннього віку сучасних ЗДО (Л. Артемова, О. Богиніч, А. Богуш, Т. Гурківська,

О. Кононко, К. Крутий, С. Кузьменко, І. Макаренко, Т. Науменко, О. Саприкіна, В. Паніна, Т. Поніманська).

Серед учених, які суттєво вплинули на дослідження проблеми становлення й розвитку особистості в ранньому віці, Л. Виготський, М. Холодний, М. Поспелов, Д. Ельконін, Л. Тихомирова, Ж. Піаже, І. Барташнікова та ін. Загальній проблемі становлення й розвитку особистості дитини раннього віку присвятили свої роботи Н. Аксаріна, П. Бачинський, Т. Бауер, Дж. Брунер, А. Валлон, М. Кистяковська, С. Козлова, М. Кольцова, М. Красногорський, М. Щелованов та ін.; розкрито загальні засади раннього навчання М. Гмошинська, Г. Доман, С. Лупан, Л. Павлова, Е. Томас та ін.

Теоретичні засади феномену раннього дитинства закладено у вітчизняних дисертаційних дослідженнях останніх років (І. Гречишкіна (2020), І. Макаренко (2009), В. Паніна (2013), О. Саприкіна (2008), Н. Шкляр (2019)), де вивчаються окремі аспекти організації раннього розвитку дітей в умовах різних типів дошкільних закладів, зроблено висновки про психофізичні особливості розвитку сучасних дітей раннього віку. Проте наголосимо на відсутності досліджень стану розвитку дітей раннього віку в умовах ЗДО, які б передбачали комплексне його вивчення, а саме: організацію освітнього процесу в групах раннього віку, яка б відповідала гуманістичним принципам та максимально враховувала сучасну освітню ситуацію; готовність вихователів до здійснення розвитку дітей на засадах особистісно орієнтованого підходу з огляду на його провідну роль у розвитку дитини раннього віку; розвиток дітей у значущих у цей період видів діяльності, що забезпечує її головні досягнення.

Мета статті – представити основні підходи до визначення критеріально-діагностичного апарату на позиціях полікритеріального підходу та представити окремі результати констатувального експерименту.

Виклад основного матеріалу. Мета дослідження полягала в теоретично обґрунтуванні та експериментальній перевірці змісту, форм та методів психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку в ЗДО різних типів на засадах особистісно орієнтованого підходу.

Експериментальними базами дослідження виступили групи раннього віку дванадцяти комунальних ЗДО, трьох приватних ЗДО, одного НВК, трьох центрів раннього розвитку, двох дитячих будинків Донецької, Закарпатської, Запорізької, Житомирської, Київської, Рівненської, Сумської, Черкаської, Чернівецької, Харківської, Хмельницької областей.

Серед важливих напрямів експериментального дослідження – характеристика умов, у яких відбувається становлення і розвиток особистості дитини раннього віку (розвивальне середовище груп раннього віку ЗДО різних типів), оцінка рівнів розвитку дітей раннього віку (фізичного, художньо-естетичного, соціального, комунікативно-мовленнєвого), вивчення готовності вихователів груп раннього віку до побудови освітнього процесу на засадах особистісно орієнтованого підходу.

На основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми, ознайомлення з практикою організації освітнього процесу в групах раннього віку було обґрунтовано необхідність, з огляду на багатоаспектність досліджуваної проблеми, застосування полікритеріального підходу. Розроблено критеріально-діагностичний апарат та методичний інструментарій для вивчення організації освітнього середовища, освітнього процесу в групах раннього віку, дослідження рівнів розвиненості і навченості дітей третього року життя в таких аспектах: руховий, художньо-естетичний, комунікативно-мовленнєвий і соціальний розвиток, готовності вихователів груп раннього віку упроваджувати особистісно орієнтований підхід до організації життєдіяльності дітей. Коротко представимо основні результати за вказаними напрямками.

Групи раннього віку закладів дошкільної освіти разом із сім'ями вихованців є первинними, надзвичайними за значенням соціальними інститутами, де відбуваються розвиток

і виховання дітей (В. Абраменкова, І. Богданова, Н. Захарова, О. Кононко, В. Кудрявцев, В. Кузь, С. Курінна, С. Литвиненко, І. Макаренко, О. Малахова, І. Рогальська, Д. Фельдштейн та ін.). Саме у групах раннього віку зростаюча особистість установлює зв'язки з дорослими й однолітками за межами своєї сім'ї, прилучається до різних видів діяльності, починає пізнавати себе і світ, оволодіває системою соціальних цінностей. Як агенти забезпечення дітям повноцінного дитинства, якісного соціально-особистісного розвитку, педагогічно вираженої соціалізації, накопичення і формування первинного соціального досвіду групи раннього віку мають створити умови, сприятливі для становлення і розвитку зростаючої особистості.

За результатами вивчення освітнього середовища у групах раннього віку згідно з критеріями (предметна насиченість рухового простору; зміст і характер взаємодії учасників освітнього процесу в освітньому середовищі; часова та просторова організація видів активності дітей в умовах керованого та вільного вибору), встановлено таке. За руховим критерієм – 9,5 % груп раннього віку показали високий рівень (далі – ВР), 66,7 % – достатній рівень (далі ДР), 23,8 % – середній рівень (далі – СР), низького (далі – НР) не виявлено. Зазначимо, що руховий простір комунальних, приватних закладів, центрів раннього розвитку не має принципових відмінностей. Для всіх характерне зонування; наявні: ігрова, конструкторсько-будівельна, художньо-естетична, сенсорно-пізнавальна, зона рухової активності, гри з водою, піском тощо. Відмінність між приватними і більшістю комунальних закладів полягає в доступності для дітей переважної більшості дидактичних матеріалів – у приватних, і недоступності – у комунальних.

Оцінка освітнього середовища за соціальним критерієм засвідчила відповідно за рівнями: 4,8 % (ВР), 42,8 % (ДР), 52,4 % (СР), низького не виявлено. Аналіз результатів опитування, спостережень, аналіз матеріалів дав змогу зробити висновок про те, що позиція вихователя мінімізує і певною мірою пригнічує мовленнєву та особистісну активність дітей (ініціатива у розмовах з дітьми майже завжди іде від дорослого. Методи і форми взаємодії педагогів з дітьми одноманітні, переважає модель «вихователь – над дітьми», менторський тон у спілкуванні з дітьми. Вихователь майже не використовує завдання, що стимулюють прояв самостійності).

За організаційним критерієм оцінки освітнього середовища груп раннього віку, – високого рівня не виявлено, 28,5 % (ДР), 52,4 % (СР), 19,1 % (НР). Доведено, що переважають групові форми організації дітей, дії дітей за зразком і вказівками. Завдання для індивідуального формату спілкування використовуються несистемно. Низький рівень комунікативної та мовленнєвої активності дітей.

За результатами дослідження готовності вихователів 32-х груп раннього віку з 21-го ЗДО до інноваційної педагогічної діяльності на засадах особистісно орієнтованого та компетентісного підходів відповідно до когнітивного, мотиваційно-ціннісного і методичного критеріїв встановлено таке: високий рівень виявлено у 9,4 % вихователів, 28,1 % – показали достатній рівень, 50 % – середній, 12,5 % – низький рівень.

У процесі дослідження, крім вивчення вітчизняного досвіду організації роботи в розвивальному середовищі груп раннього віку проведено роботу з вивчення організації життєдіяльності в групах раннього віку системи американських дошкільних закладів («LaPetite akademu») у штаті Флорида (США). Наведемо первинні висновки за результатами спостереження.

Група раннього віку – територія неспішного життя. Для організації життєдіяльності у групі не використовують розклад занять чи режим дня. А відтак ніхто нікого не підганяє. Дітям надають можливості для самостійного вибору виду активності. Педагог непомітно коригує наміри дітей, пропонуючи бажаний варіант.

На прогулянку діти збираються по-іншому, ніж це характерно для вітчизняних садочків, коли у роздягальні товчється вся група одразу, а відтак галас, товчія, нервування супроводжують весь час зборів на вулицю. У канадському садочку діти одягаються поступово: поки третина дітей вдягається, інші грають у груповому приміщенні. Коли перша підгрупа

вже дихає свіжим повітрям, інший педагог допомагає вдягтися другій підгрупі, яку потім приймає педагог, який з дітьми на подвір'ї.

Сніданок і полуденок після сну тривають реально 40 хвилин, передбачені розкладом дня. А це означає, що діти сідають за стіл поступово. Так педагог може приділити увагу кожній дитині, м'яко підтримуючи дитину, зробити момент її харчування більш приємним.

Група раннього віку – територія поваги. Кожна дитина для педагога, будь-які її досягнення – справжня цінність. Так, для виготовлення індивідуальної підставки під посуд педагоги використали ламіновані реальні малюнки дітей з підписами їх імен.

Вихователі поважають переживання дітей. Вранці, коли батьки приводять малюків до садочка, їм дозволяють побути певний час у групі: тато може присісти на диван і просто посидіти, обнявшись із дитиною, а мамі дівчинки дозволено бути поряд з донечкою, коли та малює чи збирає пазли. Все це дає змогу знизити градус ранкових негативних переживань і нервунів, а батьки і педагоги почувуються партнерами, які об'єдналися в ім'я благополуччя дитини.

Педагоги вірять у добрі наміри дітей та довіряють їх. Так, навіть дворічки їдять виделками і користуються ножицями. І хоч вони знаходяться в полі уваги і спостереження педагогів, але дитина діє абсолютно самостійно і, відчуваючи довіру дорослого, почувується впевнено.

Група раннього віку – територія активного пізнання. Для всіх 24 вихованців групи знаходиться заняття по душі. За перевагами і виборами дітей уважно спостерігає педагог і допомагає кожній дитині обрати найбільш прийнятний для неї спосіб (способи) пізнання. Протягом дня вихователь пропонує дітям не менше 12 різноманітних видів активності для проведення індивідуальних занять, м'яко пропонує дітям виконати розроблені для них завдання, допомагає тим, хто відчуває труднощі. Педагоги використовують технологію «живого планування», яка дозволяє йти за дитиною, максимально враховуючи її інтереси і бажання. Вивчення прогресивного досвіду є важливим компонентом нашого дослідження.

На основі полікритеріального підходу визначено компоненти активності в різних видах діяльності, а також критерії та показники вихованості/розвитку дітей раннього віку: когнітивний (первинні уявлення про засоби та способи того чи іншого виду діяльності; володіння пасивним й активним словником, достатнім для здійснення діяльності), емоційний (інтерес до певного виду діяльності, бажання діяти наодинці чи разом з дорослим, виявлення позитивного ставлення до певного виду діяльності та взаємодії з іншими), діяльнісний (відтворення дій за зразком, адекватне застосування предметів та виконання 2-3 дій з ними), з'ясовано їх ознаки, що зробило можливим визначення рівнів розвитку дітей раннього віку (початковий, середній, достатній, високий). Конкретизуємо окремі результати.

Особливості рухового розвитку дітей раннього віку. Сутність рухового розвитку дітей раннього віку (третій рік життя) полягає у відчутті і сприйманні дитиною руху, її уявленнях про рух; бажанні та потребі в рухах, переживаннях під час руху та ставленні дитини до власного руху; прагненні дитини діяти з предметами, артикулювати рухи, здатності осмислено діяти (рухатись). У структурі рухового розвитку дітей третього року життя виділено такі компоненти: когнітивний, емоційний, діялісно-вольовий. Відповідно пізнавальний критерій розкриває якість, інтенсивність, тривалість відчуттів; виокремлення сприйманого об'єкта серед інших, наявність досвіду сприймання руху, осмислене сприймання руху (напрямок, швидкість руху). Емоційний критерій відображає бажання рухатись, потребу в рухах, емоції, інтенсивність, стійкість, тривалість прояву переживання; ставлення дитини до власного руху. Діялісно-регуляційний (пов'язаний із вольовою регуляцією рухів) критерій характеризує прагнення дитини діяти, артикуляцію рухів (коли слово випереджає дію), здатність затримувати власні дії [1].

Для констатації реального стану сформованості рухових відчуттів та сприймань у дітей третього року життя було розроблено діагностичний інструментарій [2]. Запропоновані ігри та ігрові вправи дали змогу зосередити увагу на індивідуальній історії розвитку відчуттів,

сприймань у дитини, визначити надалі специфіку та закономірності рухового розвитку дітей третього року життя. Інструментарій для здійснення констатувального етапу дослідження було впроваджено в освітній процес ЗДО м. Житомир в групах раннього віку (діти від 2-х до 3-х років), що дало змогу визначити рівні сформованості рухових відчуттів та сприймань у дітей та надати їх загальну характеристику.

Високого рівня не виявлено. До середнього рівня віднесено 3 % дітей, які орієнтуються в об'єкті, його властивостях, діють з ним, повторюють рухи за педагогом; виконують рухи, які демонструє вихователь, позитивно налаштовані до здійснення рухів, спілкування з педагогом, артикулюють рухи, які демонструє педагог; погоджуються із завданнями та пропозиціями педагога, емоційно задоволені спілкуванням, грою. Тривалість дії з подразником до 30 секунд; тривалість рухів та керівництва іграшкою до 1 хвилини; такі діти знаходять знайому іграшку, називають побачені на екрані та власні рухи; орієнтуються в напрямі руху та голосності подразника; впізнають подразник; мають досвід гри з подразником; поряд із подразником як предметом існують інші подразники: спілкування з дорослим, гра поряд із ровесником, самостійність; перебувають у ситуації відношення до подразника під час руху та ігор, подразники як предмет та інші подразники мають позитивний вплив на дитину та динамічні. Є ситуація відношення дитини до руху, її переживання; стійкість переживання до 20 с. Проявляє ставлення до власного руху як подразника – усвідомлює рух за втручання педагога. Емоційно позитивно налаштована до себе, позитивно оцінює себе, їй подобаються власні рухи за сприяння вихователя. Дитину охоплює переживання коли вона рухається; Використовує «тримати себе в руках», здатна затримувати власні рухи (менше 20 с.).

До достатнього рівня віднесено 34 % дітей, які орієнтуються в об'єкті, його властивостях, діють з ним, повторюють рухи за педагогом; виконують рухи, які демонструє вихователь, позитивно налаштовані до здійснення рухів, спілкування з педагогом, артикулюють рухи, які демонструє педагог; погоджуються із завданнями та пропозиціями педагога, емоційно задоволені спілкуванням, грою. Тривалість дії з подразником до 30 секунд; тривалість рухів до 1 хвилини; такі діти знаходять знайому іграшку, називають побачені рухи; орієнтуються в напрямі руху; впізнають подразник; мають досвід гри з подразником; предмет є основним подразником. Є ситуація відношення дитини до руху. Не завжди емоційно позитивно налаштована до себе, у більшості випадків позитивно оцінює себе. Дитину охоплюють емоції різного характеру, коли вона рухається.

До початкового рівня віднесено 63 % дітей, які орієнтуються в об'єкті, діють з ним, повторюють рухи за педагогом; виконують рухи, які демонструє вихователь, не завжди позитивно налаштовані до здійснення рухів, спілкування з педагогом, не завжди артикулюють рухи, які демонструє педагог; погоджуються із завданнями та пропозиціями педагога за втручання самого педагога, задоволені спілкуванням, пасивні під час гри. Тривалість дії з подразником до 30 секунд; тривалість рухів до 1 хвилини; такі діти знаходять знайому іграшку, називають побачені рухи; орієнтуються в напрямі руху; впізнають подразник; мають досвід гри з подразником; предмет є основним подразником. Є ситуація відношення дитини до руху за втручання педагога. Не завжди емоційно позитивно налаштована до себе, у більшості випадків позитивно оцінює себе. Дитину охоплюють емоції різного характеру, коли вона рухається. Загальна характеристика рівнів та результати дослідження дають змогу констатувати факт існування 3 % дітей середнього рівня сформованості рухових відчуттів та сприймань, що в свою чергу спрямовує подальше дослідження до розробки технології рухового розвитку дітей, основним завданням якої є розвиток осмисленого сприймання рухів у дітей третього року життя в умовах ЗДО [2].

Залучення батьків до рухового розвитку дітей відбувається у формі батьківських зборів та консультацій. Поза увагою залишаються міні спортивні розваги для дітей та батьків на свіжому повітрі, участь батьків у рухливих та хороводних іграх, просвітницька робота із залученням працівників медичної галузі та інструкторів з фізичного виховання. Предметно-

розвивальне середовище групової кімнати утримує межі виконання програмових вимог та методичних рекомендацій, тоді як погляд педагога варто спрямувати до батьківської громади – з огляду на той факт, що основним мотивом, який спонукає дітей, є особистий приклад батьків та їхнє бажання.

Відповіді на питання анкети батьків ЗДО м. Києва дають змогу констатувати, що сучасні батьки характеризуються високим та не високим рівнями мотивації до поліпшення здоров'я і здорового способу життя, цілеспрямованого рухового розвитку власної дитини. Такі батьки потребують практичної допомоги у поглибленні знань з питань рухового розвитку дітей раннього віку на основі сформованих цінностей у дорослого поряд із заохоченням й допомогою в удосконаленні та розвитку здобутих знань і вмінь. Низька мотивація характерна для батьків, які впевнені, що їхній спосіб життя і здоров'я, руховий розвиток нормальний і не потребує змін. Застосування індивідуального та диференційованого підходу до таких батьків і безпосереднє залучення їх до процесу рухового розвитку дітей в ЗДО та в сім'ї є одним із шляхів подолання такого ставлення до власного життя та здоров'я, формування позитивного прикладу для дитини раннього віку [3, с. 382–384]. Сьогодні батьки часто-густо не діляться з педагогами особливостями розвитку власних дітей. Питання замовчування психофізіологічних особливостей, особливостей рухового розвитку існує поряд із фізичним навантаженням, яке передбачено програмовими вимогами, на опорно-руховий апарат дитини. Тому залишається важливим, на наш погляд, шлях індивідуального, толерантного спілкування з батьками із залученням фахівців медичної галузі під час різних форм взаємодії, з відповідним створенням індивідуальних програм рухового розвитку дітей третього року життя в яких лєвова доля буде належати участі батьків у заходах, які передбачені в ЗДО та в сім'ї [4].

Особливості соціально-комунікативного розвитку. Соціальний розвиток дитини раннього віку в нашому дослідженні розглядається в аспекті проблеми соціальної адаптації, яка тлумачиться науковцями, як інтегративний показник стану дитини, що відображає її здатність адекватно сприймати навколишню дійсність, ставитися до людей, подій, вчинків, спілкування, регулювати поведінку (Т. Алексєєнко, О. Кононко). Багато науковців (Д. Андрєєва, В. Казначєєв, А. Капська, О. Кононко, В. Слюсаренко, А. Фурман) розглядають соціальну адаптацію як специфічну форму соціальної активності, пов'язаної зі входженням та приведенням об'єктивних і суб'єктивних особливостей особистості у відповідність до нових соціальних умов. У ранньому віці здатність до соціальної адаптації має велике значення, виступає істотним чинником соціально-комунікативного розвитку малюків. Критеріями оцінки рівня соціально-комунікативного розвитку виступили такі: емоційно-чуттєвий критерій, що виявляв себе через показники: емоційна стабільність, врівноваженість; впевненість у собі; контактність; особистісний критерій з показниками: інтерес до дорослих і дітей, які оточують дитину; широта та стійкість інтересів дитини; елементарна обізнаність та поведінковий критерій з показниками: активності, самостійної умілості в самообслуговуванні, готовності до мовленнєвої взаємодії з іншими. Для проведення діагностувального обстеження за визначеними критеріями було підготовлено комплексні діагностичні методики, до того ж на етапі адаптації було використано метод спостереження за емоційними проявами та активністю дітей у взаємодіях з іншими в різних видах діяльності, індивідуальні бесіди; виконання завдань з картинками і предметами, комплекс перевірочних завдань, стимулюючі мовленнєві вправи.

До того ж на пілотному етапі експериментальної роботи було апробовано спеціально розроблені форми протоколів, що давали змогу фіксувати результати спостережень за емоційним станом кожної дитини на етапі адаптації. Розроблена схема протоколу спостереження за емоційними проявами та активністю дитини на етапі адаптації була використана як інтегрований компонентний засіб і спосіб оцінки різних складових: інтересів дитини, емоційної стабільності, контактності та активності дитини.

За результатами констатації високий рівень соціально-комунікативного розвитку на етапі адаптації до дошкільного закладу виявили лише 9,6 % і ще 12 % дітей – рівень вище середнього, проте у 28,8 % дітей виявлено рівень нижче середнього і 11,3 % – низький рівень. Тобто більшість дітей (понад 40%) протягом дня були емоційно нестабільними, відчували проблеми з контактуванням з дорослими і дітьми, демонстрували схильність до одноосібного виконання завдань і самостійного проведення часу; інтерес до дій з однолітками виявляли лише за підтримкою вихователя. Байдушність до пізнавальної діяльності, небажання виконувати розвивальні завдання ускладнювали визначення рівня обізнаності. Більшість дітей надавала переваги лише знайомому виду діяльності, але займалася їм лише короткий час. У дітей третього року життя виявлено низький рівень самообслуговування, вони не виявляли ініціативи, байдужо чекаючи допомоги дорослого в одяганні, годуванні, взуванні тощо. Низький рівень активності зберігався, як правило, протягом дня, за винятком окремих ситуацій, пов'язаних з появою батьків чи окремих моментів дня. Бідний активний словник, недостатній рівень мовленнєвих умінь пояснює неготовність до мовленнєвої взаємодії, мовчазність. Активне мовлення діти використовували лише тоді, коли потребували чогось значимого для себе, що може також пояснюватися бідністю активного і пасивного словника (Н.Шкляр).

Особливості мовленнєвого розвитку. Мовленнєвий розвиток малюків оцінювався з урахуванням особливостей пасивного мовлення, тобто розуміння дитиною мовлення іншої людини та активного мовлення за такими критеріями: мотиваційний (бажання дитини ступати в мовленнєву взаємодію з іншими особами, ініціативність мовлення, інтерес до контакту з іншими), когнітивний (обізнаність, розуміння інструкцій, звернень і відповідність дій, допитливість, звернення до різноманітних джерел інформації), операційний (звуко- і слововимова, словниковий запас, граматичні вміння, використання невербальних засобів, жестового мовлення). Під час цього етапу дослідження було розроблено діагностичні методики: розповідання дітям казки, розмова, виконання завдань з використанням дидактичної наочності та без неї, створення стимульних мовленнєвих ситуацій, групові та індивідуальні сеанси активізуючого спілкування (короткочасні заняття на основі різноманітного дидактичного матеріалу). Особлива увага приділялась не стимульованому мовленню дітей раннього віку. Головною умовою оцінки стану сформованості мовлення було досягнення контакту з дитиною. Було враховано, що кожна дитина має свій особливий, унікальний темпоритм мовленнєвого розвитку, який може зовсім не збігатися з розвитком мовлення інших дітей. Оцінка стану сформованості мовлення дитини охоплювала: збирання інформації (спостереження за мовленням дитини, аналіз відповідей, продуктів дитячої діяльності, бесіди з батьками тощо; реєстрацію одержаних даних; інтерпретацію одержаних результатів.

Під час проведення констатувального етапу експериментальної роботи намагалися, щоб вивчення було повним і дієвим завдяки застосування методів, об'єднаних у систему, що давало змогу у звичних умовах поведінки і діяльності дитини всебічно виявити стан її мовлення.

Спостереження сприяло вивченню мовлення дитини за різних обставин її життя: на прогулянці, у грі, на заняттях тощо. Істотним моментом у його організації було складання плану, у якому було передбачено, що і як слід спостерігати, а також фіксувати мовленнєві явища, які спостерігаються. Для цього пропонувалося робити точні й докладні записи про поведінку та дії дітей. Висловлювання було зафіксовано у спеціальному протоколі (час, місце, ситуація), використовувались також технічні засоби. Спостереження за мовленням дітей виявилось ефективним, тому що проводилося планомірно і цілеспрямовано, помічені факти мовленнєвої поведінки і діяльності дитини знаходяться на етапі опрацювання і ще дістануть пояснення, а також визначалися шляхи мовленнєвого впливу. Важливим виявився метод словесних доручень, використаний як один із видів природного експерименту. За допомогою його вивчалися індивідуальні мовленнєві особливості, зокрема, рівень розуміння дитиною мовлення інших людей, розуміння ситуацій під час виконання доступних завдань.

Для з'ясування індивідуальних особливостей мовлення дитини аналізувались продукти її діяльності – малюнки, ліплення, конструювання.

Первинне опрацювання результатів констатувального обстеження дало змогу визначити, що розуміння дітьми мови оточення ще досить обмежене. Активно й охоче контактують з дорослими, крім батьків, лише 17,4% дітей. На стереотипні запитання дорослих дають односкладні відповіді лише 11,4 % дітей. Більшість ігнорує запитання. Ініціативу, словесно оформлену у спілкуванні з дорослими, виявляють у поодиноких випадках. Більш поширеними є вигуки, крики, істерики, сльози і навіть агресивні дії. До односторонніх ставляться переважно байдуже або насторожено, контакти короточасні й обмежені. 27,3 % малюків виконують лише елементарні спонукальні інструкції в певній ситуації, коли словесна інструкція супроводжується відповідним жестом чи рухом. Активний словник у цієї групи дітей бідний і дає можливість позначити лише основне, а не висловити думку. Мова складається з окремих загальноновживаних слів, переважно більшість яких складають дієслова, іменники заміняють вказівні жести. 34,7 % дітей виконують більш складні інструкції, прості доручення, що вимагають вже послідовності дій: піди до...– візьми ...– поклади ...Проте активний словник залишається переважно дієслівно-предметним. Тільки 9,7 % повторюють за дорослим зразки мовних висловлювань. Під час проведення індивідуальних розмов на основі завдань виявляють розуміння завдання і знання основних сенсорних еталонів (форма: кубик, цеглинка, кулька; колір: червоний, жовтий, зелений, синій; величина: великий, малий), виконують задані дії з ними (27,3 % дітей). Наслідуючи дії дорослого, діти зводять прості споруди з будівельного матеріалу. Ігровий інтерес виражений ще недостатньо. Гра зводиться переважно до відтворення елементарних ігрових дій. Дії іноді супроводжуються мугиканням, ні до кого не зверненим, окремими звуконаслідувальними діями, пов'язаними зі змістом ігрової дії, і супроводжують їх. Виявлено 17,3 % дітей, які мають уявлення про число (показує і каже: «1, 2, багато, мало»); показують на картинках чи називають близько 30 зображень за різними темами: «Тварини», «Люди», «Одяг», «Транспорт», «Меблі». Обробка матеріалів констатувального обстеження триває.

Художньо-естетичний розвиток дитини раннього віку тлумачиться як розвиток її художньо-естетичного сприймання й емоційної сфери, що реалізується у різних видах художньо-естетичної діяльності за доцільного педагогічного супроводу у взаємодії з батьками. Зважаючи на специфіку різновидів художньо-естетичної діяльності, розвиток дитини у кожній з них набуває своїх особливостей. У нашому дослідженні увага сфокусована на образотворчій діяльності. З огляду на становлення дитячого образотворення у дитини 1–3-х років, було виокремлено критерії і показники художньо-естетичного розвитку дитини раннього віку в образотворчій діяльності: когнітивний (первісні уявлення про художні матеріали й інструменти; уявлення про елементарні способи дій з художніми матеріалами й інструментами); емоційний (інтерес до художніх матеріалів і інструментів, бажання їх апробувати; позитивний емоційний відгук на пропозицію дорослого до образотворчої діяльності (самостійної, спільної з однолітками чи дорослим); діяльнісний (елементарні ручні уміння (правильне утримування художніх інструментів; первинні технічні прийоми малювання, ліплення, аплікації). Грунтовніше про комплекс ручних умінь в ранньому віці йдеться у статті [5].

Базу дослідження становили: Сумський дошкільний навчальний заклад (центр розвитку дитини) № 13 «Купава» (3 групи дітей раннього віку) та Роменський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 9 «Фіалка» (1 група дітей раннього віку). Вік досліджуваних дітей – 2,4–3,3 року. Програмою констатувального дослідження заплановано: А) дослідження середовища групи раннього віку як розвивального з метою виявлення його потенціалу у художньо-естетичному розвитку дітей (анкетування вихователів ЗДО, вивчення відеоматеріалів); Б) з'ясування готовності вихователів до художньо-естетичного розвитку

дітей у групах раннього віку; В) виявлення стану художньо-естетичного розвитку дітей раннього віку в умовах ЗДО шляхом проведення серії діагностувальних завдань (завдання на вільне малювання (з самостійним вибором матеріалів); «Намалюй яблучко» (олівці, фломастери); «Дощик» (фарби, пензлик); «М'ячик» (пластилін). Фіксація процедури і результатів відбувалась шляхом запису на відео та фотозйомки дитячих робіт.

Виявлено такі тенденції. У середовищі ЗДО спостерігається достатня кількість основних художніх матеріалів і інструментів для здійснення образотворчої діяльності; їх одноманітність у вільному доступі дітей (кольорові олівці, фломастери) та відсутність варіантів пропозицій для вільної діяльності дітей (переважно розфарбівки).

Анкетування вихователів ЗДО різних типів виявило, що вихователі не повною мірою володіють інформацією про перебіг художнього розвитку дітей у ранній період їх життя, недостатньо зорієнтовані щодо сучасних методів роботи з раннім віком, послуговуються методами, доцільними у роботі з більш старшими дошкільниками (бесіди, пояснення, показ послідовності зображення).

Аналіз дитячих робіт показав, що діти орієнтуються у основних художніх матеріалах і інструментах, адекватно з ними поводяться, виявляють зацікавленість та позитивну реакцію на запрошення вихователя помалювати чи поліпити. Про цікавість апробування нових орудійних предметів свідчать також обрання дітьми у вільному малюванні кількох художніх інструментів (кольорові олівці і фломастери) – 13,2 % (один – обрали 86,7 %). Аналіз дитячих малюнків (Завдання «Малювання на вільну тему» («Намалюй, що захочеш»), «Яблучко») показало, що у дітей впродовж дозображувального періоду відбувається формування графічних навичок – вони проходять у своєму розвитку мікроетапи нанесення на папір ліній, ліній і штрихів, штрихів і «мотків» (спіралей), замикання лінії у коло, поява асоціацій за характером ліній, їх формою, довжиною, що слугує першим кроком до створення впізнаваного іншими образу в малюнку дитини і здатністю його повторити.

Виявлено, що у малюнках дітей наявні такі одиниці зображення: лінії і штрихи (30,1%), лінії, штрихи і «мотки» (спіралі) (22,6 %). 47,1 % досліджуваних окрім ліній, штрихів і «мотків» здатність уміти замикати лінію у колоподібну форму чи рідше – в інші форми (прямокутна). Однак, заповнення такими одиницями зображення аркуша невисока: високий рівень 3,6 %, достатній – 36,4 %; переважають середній рівень – 36,4 % і низький – 32,7 %.

Роботи дітей демонструють які візуальні образи виникають у них в процесі малювання графічними матеріалами (олівець, фломастер) – асоціації з'являються за характером штрихів, ліній, по формі і довжині ліній. Більшість дітей охоче дала назву своїм роботам. Їх тематика різнилась, однак, теми були близькі дітям раннього віку: транспорт «машини» – 11,3 %, природні явища («сонечко» – 9,4 %, «сніг (сніжинки)» – 5,6 %, «дерево» (3,8 %), «тварини» (15 %). Зазначимо розгорнуті назви робіт, що означають дію предмета або його характеристику. Це засвідчує потяг дітей до озвучування процесу нанесення різних ліній, штрихів, спіралей на папір і вербалізації асоціацій щодо цих графічних знаків. Серед назв: «Машина їде по вулиці», «Динозавр з горбами на спині», «Сніг йде за вікном»). У одній роботі діти використали один колір олівця чи фломастера (33,9 %), два (26,4 %), три і більше (37,7 %) кольорів, що переконає у потребі дітей апробувати нові художні матеріали і освоїти колір як виразний засіб.

Дитячі малюнки показали, що діти 3-го року життя досить добре орієнтуються на аркуші: вони заповнюють всю його площину – 45 % (серед них переважно діти 2,9–3,3 року), центр аркуша – 28,3 %, а 13,4 % малюють у центрі аркуша і продовжують у одному чи декількох його кутах; тільки 13,3 % дітей наносять невеличке зображення збоку аркуша, що може засвідчувати невпевненість у своїх діях, недостатнє опанування своїми рухами, художнім інструментом чи малий графічний досвід.

Завдання «Яблучко» мало на меті з'ясувати здатність дітей графічно відтворити форму предмета (олівцем); при цьому розглядалося уміти замикати лінію у колоподібну форму, що

продемонструвало 49,9 % дітей, з них 21,7 % зробили спроби заштрихувати середину форми, що говорить про початкові уявлення у дітей про об'єм предмета і можливість його передати у малюнку; 50,1 % досліджуваних ще не набули цього уміння. Важливо, що для своїх малюнків діти обрали яскраві кольори – переважно червоний, жовтий, рожево-фіолетовий, отже, використали колір як виразний засіб для передавання характеристики предмета.

Опанувати способом зображення з допомогою пензлика і фарби та завдяки наявності такого організуючого початку в малюнку, як руховий ритм (оскільки саме він допомагає дитині освоїти простір аркуша ритмічними мазками), давало змогу завдання «Дощик». З'ясувалося таке: в роботах дітей помітні окремі ритмічні групи мазків, що розташовуються у центрі аркуша (39 %), у одному з країв (12,2 %), а також у центрі і в одному з країв аркуша (12,2 %). Помітно, що більше третини дітей тяжіють до розташування свого зображення у центрі. Використовують увесь аркуш для передавання образу «дощику» 36,6 % дітей. Більше половини досліджуваних дітей наносять мазки навскіс – зліва направо; вертикальними мазками володіє тільки 20 відсотків дітей; такий же відсоток дітей здійснює хаотичні мазки. Зазначимо, що діти віком 2,4–3,2 року за допомогою мазків уже здатні передати виразний образ, однак, оскільки руховий ритм у них ще продовжує розвиватися, вони демонструють різні рівні його вираження.

Під час виконання наступного діагностичного завдання діти демонстрували здатність самостійно створити образ м'ячика і застосувати при цьому вміння роботи з пластиліном – скочувати шматок пластиліну у кульку. Показниками виступали отримана в результаті ліплення форма предмета (куля) і якість виконаної роботи. Виявилось: 70 % дітей мають уявлення про форму кулі і ліплять предмет, в основі якого вона лежить, 30 % показали спроби вправлення з пластиліном. Рівні розподілилися таким чином: низький – 20,5 %, середній – 17,9 %, достатній – 33,3 %, високий – 28,2 %. Оскільки зазначене уміння (в якому вправляють дітей впродовж раннього віку) належить до одного з основних у ліпленні – на основі створеної кулі формуються більш складні прийоми виконання робіт з пластичних матеріалів, вважаємо, що стан його сформованості мав бути значно вищим, з огляду на вік досліджуваних (2,6–3,3 року).

Отже, діти впродовж 3-го року життя знаходяться на дозображувальному етапі, що характеризується набуттям художніх вражень, потужним руховим і зоровим розвитком: сприймання рухів під контролем зору під час виконання різноманітних малювальних дій сприяє виникненню м'язово-рухових відчуттів, закріпленню їх у пам'яті і допомагає набутти рухового досвіду в образотворчій діяльності.

З метою художньо-естетичного розвитку дітей пріоритетним у ранньому віці стає розвиток емоційної сфери дитини, її інтересу до образотворчої діяльності через сприймання художніх творів, художні ігри за їх мотивами, а також формування ручної умілості, що досягається впровадженням спеціальних художньо-ігрових вправ, завдань, у яких діти вправляються в особливих рухах, пов'язаних з процесом створення зображень та набувають способів дій з різними художніми матеріалами й інструментами.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, висвітлено попередні результати дослідження проблеми особистісного розвитку дитини на ранніх етапах онтогенезу у рамках наукового дослідження «Виховання дітей раннього віку у закладах дошкільної освіти різних типів» (2019–2021 рр.) на базі лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України за участю ЗДО України. На основі застосування полікритеріального підходу, розроблено критеріально-діагностичний апарат та методичний інструментарій, що дав змогу на етапі констатувального експерименту вивчити організацію освітнього середовища, освітній процес в групах раннього віку, дослідити рівні розвиненості і навченості дітей 3-го року життя в аспектах рухового, комунікативно-мовленнєвого і соціального, художньо-естетичного розвитку. Також було з'ясовано готовність вихователів груп раннього віку до впровадження особистісно орієнтованого підходу

до організації життєдіяльності дітей раннього віку. Представлено попередні дані, якісні й кількісні результати.

Дослідження особливостей особистісного розвитку дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти триває. Наступним етапом маємо намір зіставити результати обстеження дітей, які виховуються в різних типах дошкільних закладів, порівняти їх з результатами дисертаційних досліджень, дотичних до цієї проблеми.

Використані джерела

- [1] С. А. Васильєва, «Понятійне поле проблеми рухового розвитку дітей третього року життя», *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. праць, Київ, Україна: Інститут проблем виховання НАПН України, Вип. 23, Кн. 1, с. 43–52, 2019.
- [2] S. A. Vasilieva, The research of the formation of motor sensations and perceptions in children of the third year of life in a pre-school setting up, in *New stages of development of modern science in Ukraine and EU countries*: monograph / edited by authors. 1 s ted. Riga, Latvia : “Baltija Publishing”. 2019, s. 42–63.
- [3] І. Д. Бех, *Вибрані наукові праці. Виховання особистості*, том I, Чернівці, Україна : Букрек, 2015.
- [4] С. А. Васильєва, Значення батьківської громади в руховому розвитку дітей третього року життя. Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах, в *матеріалі Всеукраїнської науково-практичної конференції*, І. Д. Бех, Р. В. Малиношевський, Ред. Івано-Франківськ, Україна : НАПН. 2019, с. 56–60.
- [5] V. V. Ragozina, L. A. Hutsan, end O. L. Morin, «The development of manual skills in artistic and productive activities: From early age to primary school age», *Мистецтво та освіта*, № 4 (94), с. 36 – 39, 2019.
- [6] Н. Гавриш, і О. Стаєнна, «Організована та вільна гра в освітньому процесі дошкільного закладу», *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Збірник наукових праць Донбаського державного педагогічного університету, № 1 (93), с. 4 – 26, 2019.
- [7] Н. Гавриш, і О. Рейпольська, «Проектування освітнього середовища ЗДО на засадах індивідуалізації та диференціації», *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Зб. наук. праць. Вип.22. Київ, Україна: Інститут проблем виховання НАПН України, с.44 – 56.

References

- [1] S. A. Vasyliieva, «Poniatiiine pole problemy rukhovoho rozvytku ditei tretoho roku zhyttia», *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*: zb. nauk. prats, Kyiv, Ukraina: Instytut problem vykhovannia NAPN Ukrainy, Vyp. 23, Kn. 1, s. 43–52, 2019.
- [2] S. A. Vasilieva, The research of the formation of motor sensations and perceptions in children of the third year of life in a pre-school setting up, in *New stages of development of modern science in Ukraine and EU countries*: monograph / edited by authors. 1 s ted. Riga, Latvia : “Baltija Publishing”. 2019, s. 42–63.
- [3] I. D. Bekh, *Vybrani naukovyi pratsi. Vykhovannia osobystosti*, tom I, Chernivtsi, Ukraina : Bukrek, 2015.
- [4] S. A. Vasyliieva, Znachennia batkivskoi hromady v rukhovomu rozvytku ditei tretoho roku zhyttia. Zrostaiucha osobystist u smyslotsinnisnykh obrysakh, v *materialy Vseukrainskoi nauково-praktychnoi konferentsii*, I. D. Bekh, R. V. Malynoshevskiy, Red. Ivano-Frankivsk, Ukraina : NAIP. 2019, s. 56–60.
- [5] V. V. Ragozina, L. A. Hutsan, end O. L. Morin, «The development of manual skills in artistic and productive activities: From early age to primary school age», *Mystetstvo ta osvita*, № 4 (94), s. 36 – 39, 2019.
- [6] N. Havrysh, i O. Staienna, «Orhanizovana ta vilna hra v osvitnomu protsesi doshkilnoho zakladu», *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*. Zbirnyk naukovykh prats Donbaskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu, № 1 (93), s. 4 – 26, 2019.
- [7] N. Havrysh, i O. Reipolska, «Proektuvannia osvitnoho seredovyshcha ZDO na zasadakh indyvidualizatsii ta dyferentsiatsii», *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*. Zb. nauk. prats. Vyp.22. Kyiv, Ukraina: Instytut problem vykhovannia NAPN Ukrainy, s.44 – 56.

Гавриш Наталія, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки дошкільного образования, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, г. Переяслав-Хмельницький, Україна.

Васильєва Светлана, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії дошкільного образования и воспитания, Інститут проблем виховання НАПН України, г. Київ, Україна.

Рагозіна Вікторія, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, ведучий науковий співробітник лабораторії дошкільного образования и воспитания, Інститут проблем виховання НАПН України, г. Київ, Україна.

СОСТОЯНИЕ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ГРУППАХ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Освещены предварительные результаты исследования состояния развития детей в группах раннего возраста в учреждениях дошкольного образования, осуществленного на этапе констатирующего эксперимента. На основе теоретического анализа исследуемой проблемы, практики организации образовательного процесса в группах раннего возраста обоснована необходимость применения поликритериального подхода. Разработаны критериально-диагностический аппарат и методический инструментарий исследования состояния развития детей раннего возраста в условиях учреждений дошкольного образования: изучение организации образовательной среды, проверки готовности воспитателей групп раннего возраста внедрять личностно ориентированный подход к организации жизнедеятельности детей, исследования уровней развитости и обученности детей 3-го года жизни в следующих аспектах: двигательное, коммуникативно-речевое и социальное, художественно-эстетическое развитие. Представлены предварительный анализ данных, количественные и качественные результаты проведенного исследования.

Ключевые слова: готовность воспитателей к развитию детей раннего возраста; образовательная среда групп раннего возраста; личностное развитие ребенка раннего возраста; состояние развития детей в группах раннего возраста.

Nataliia Havrysh, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education, Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University, Pereiaslav-Khmelnytskyi, Ukraine.

Svitlana Vasyliieva, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Laboratory of Preschool Education and Upbringing, Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Victoriia Rahozina, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Leading Researcher of the Laboratory of Preschool Education and Upbringing, Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

THE STATE OF CHILD DEVELOPMENT IN EARLY AGE GROUPS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS: RESULTS OF ASCERTAINING EXPERIMENT

Preliminary results of the problem of personal development of a child in the early stages of ontogenesis, which is the topic of research "Education of young children in preschool educational institutions of different types", carried out in the Laboratory of Preschool Education and Upbringing of the Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine (2019-2021).

Based on the theoretical analysis of the researched problem, practice of organization of educational process in groups of early age of preschool educational institutions of Ukraine, the necessity of application of a polycriteria approach to clarification of a state of development of

children of early age groups in preschool educational institutions is proved. The criterion-diagnostic apparatus and methodological tools were developed, which allowed to study the organization of the educational environment and educational process in groups of early age in preschool educational institutions, the readiness of educators of early age groups to implement a personality-oriented approach to organizing children's activities, development of 3-years old children in the following aspects: motor, communicative, social, artistic and aesthetic.

Preliminary analysis of the data of the ascertaining stage of the pedagogical experiment, quantitative and qualitative results are presented. Thus, the study of the educational environment in early age groups made it possible to establish: the motor space of preschool educational institutions of different types has no fundamental differences; there is a dominance of the educator's position, which minimizes the communicative and personal activity of children; uniformity of methods and forms of interaction of teachers with children, the majority of group forms of the organization of children, actions of children according to the sample and instructions. The study of educators' readiness for innovative pedagogical activity showed the predominance of medium and low levels over sufficient and high ones.

According to the criteria and indicators of upbringing / development of young children: cognitive (initial ideas about the means and methods of a particular activity; mastering passive and active vocabulary sufficient for the activity), emotional (interest in a particular activity, desire to act alone or together with an adult, identifying a positive attitude to a particular activity and interaction with others), activity (acting on a sample, adequate use of objects and performing 2-3 actions with them), there were clarified the signs that made it possible to determine the levels of motor, communicative, social, artistic and aesthetic development in young children (primary, secondary, sufficient, high).

Keywords: readiness of educators for the development of young children; educational environment of early age groups; personal development of a young child; the state of development of children in early age groups.



Олена Павлик – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри початкової освіти, м. Кривий Ріг, Україна.

Коло наукових інтересів: розвиток мовлення молодших школярів засобами сучасних освітніх технологій, формування мовної особистості, професійна (лінгводидактична) підготовка майбутнього вчителя початкової школи. Автор навчальних, навчально-методичних та методичних посібників, співавтор колективної закордонної монографії, освітній експерт.

e-mail: pavlikelena540@gmail.com

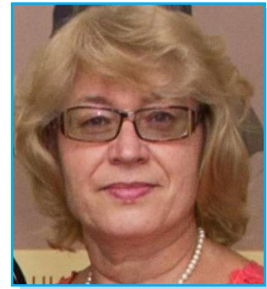
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7194-4752>

Ніна Білоконна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, м. Кривий Ріг, Україна.

Коло наукових інтересів: підготовка молодших школярів, професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи, гармонізація інтелектуального й емоційного у професійному становленні, розвиток емоційного інтелекту. Автор навчально-методичних і методичних посібників, співавтор колективних закордонних монографій.

e-mail: ninabelokonny@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0550-8642>



Олександра Лисевич – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, м. Кривий Ріг, Україна.

Коло наукових інтересів: формування творчої особистості майбутнього вчителя початкових класів, мистецька освіта, професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи. Співавтор колективної закордонної монографії.

e-mail: oleksandra_lisevych@ukr.net

УДК 378.147+37.02

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-83-91>

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У НОВИХ РЕАЛІЯХ

Статтю присвячено пошуку шляхів підвищення якості підготовки вчительських кадрів в умовах цивілізаційних викликів. Авторами обґрунтовано необхідність впровадження нових підходів, яким належить важлива роль у становленні педагогічного професіоналізму майбутніх учителів початкової школи у зв'язку з її реформуванням. Визначено компетентності, яких мають набути сучасні організатори початкової освіти (ключові, психолого-педагогічні і предметні) відповідно до вимог Концепції Нової української школи та Професійного стандарту вчителя початкових класів; шляхи формування мотивації до активної професійної діяльності як складової фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: професійна підготовка; вчитель початкових класів; компетентнісний підхід; емоційний інтелект; ключові компетентності, творчий розвиток.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Затвердження Професійного стандарту «Вчитель початкових класів

закладу загальної середньої освіти» (2018) та упровадження Концепції Нової української школи (далі – Концепція НУШ) (2018), розроблення нової редакції професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2020) вимагає принципово нових підходів до професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти. Новий український початковий школі потрібні компетентні та вмотивовані фахівці, які обізнані з новими шляхами здобуття знань, ефективними способами використання отриманої інформації, інноваційними напрямками педагогічної діяльності, зокрема і в умовах змішаного/дистанційного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Вивчення наукової літератури уможливило твердження про те, що підхід як методологічна основа фахової підготовки позитивно впливає на формування професійної компетентності майбутнього вчителя і пов'язаний з розробленням змісту педагогічного знання, методики й технології навчального процесу, орієнтованого на особистість, формування її професійного «Я» (В. Бондар, В. Кремень) [1; 2]. Л. Кондрашова стверджує, що сьогодні відчутна потреба у підході, що передбачає гуманістичні взаємини у системі «викладач – студенти», забезпечує умови саморозвитку й професійного зростання майбутніх фахівців, спонукає їх до активних дій з метою професійного самовираження та ствердження [3].

Означеній проблемі присвячено численні наукові праці Н. Бібік, В. Бондаря, М. Вашуленка, Л. Кондрашової, Є. Лодатка, О. Савченко, Г. Тарасенко, І. Хижняк, Л. Хомич та ін. Так, В. Бондар звертає особливу увагу на необхідність використання технології управління освітнім процесом початкової школи, дотримання принципів управління, які забезпечують ефективність формування професіоналізму майбутніх фахівців [1].

Успішне формування професійних компетентностей майбутнього вчителя початкової школи, підкреслює Є. Лодатко, вимагає переходу до такої моделі освіти, яка враховувала б не тільки вимоги суспільства, а й потреби, інтереси, індивідуально-психологічні якості особистості. Індивідуальність, нестандартність, неповторність мають виступати як самореалізовувана система, що жорстко не детермінована законами природи і соціуму. Параметри такої моделі мають відображати нові соціальні цінності, засновані на інтеграції, психічних і особистісних властивостей людини [4].

Проте, незважаючи на вагомий доробок науковців, в умовах реформування освіти намітилися певні тенденції, пов'язані із суперечностями, що виникають під час професійної підготовки фахівців початкової освіти. Так, аналізуючи Концепцію НУШ, Професійний стандарт вчителя початкових класів, зокрема визначені у ньому трудові функції, Державний стандарт початкової освіти, зміст онлайн-курсу для вчителів початкової школи та програми тренінгів для вчителів закладів освіти з питань упровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти, Н. Кушнір та В. Шаботко звертають увагу на необхідність унесення кардинальних змін до змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів, використання сучасних методів навчання, орієнтованих на розвиток самостійності, творчості, активізацію пізнавальних процесів учнів, на діяльнісні підходи до організації освітнього процесу [5, с. 97].

У сучасному педагогічному дискурсі закріпилася думка, що ключовими результатами професійної підготовки сучасного вчителя початкової школи у ЗВО виступають «професійна компетентність», «професійна культура», «професійна готовність» майбутнього вчителя початкової школи разом із похідними особистісними утвореннями (професійна мобільність, освітня автономія та ін.), що, на думку І. Хижняк, входять до професійної характеристики (професіограми) вчителя початкової школи [6, с. 11].

З огляду на зміну парадигми навчання, запровадження компетентнісного підходу, який утвердився останнім часом в освіті, вважаємо, що основний акцент у процесі професійної підготовки спеціаліста у галузі початкової освіти слід робити на формуванні ключових, психолого-педагогічних і предметних компетентностей відповідно до вимог Концепції НУШ та Професійного стандарту вчителя початкових класів.

Серед ключових, враховуючи досвід європейських країн, згідно з дослідженнями С. В. Толочко, насамперед слід формувати комунікативну (здатність домовлятися, впливати, вислуховувати, розв'язувати конфлікти), когнітивну (навчання впродовж життя, вирішення проблем), інформаційно-цифрову, підприємницьку (критичне мислення та творчість), фасилітаційну, соціальну (здатність до групової взаємодії, співробітництва), професійно-особистісну (цілеспрямованість, мотивованість, лідерство, відповідальність), громадянську компетентності тощо [7].

Беручи до уваги європейську систему початкової освіти, ідеї якої було покладено в основу Концепції НУШ, слід зважати й на особливості професійної підготовки учителів початкової освіти цих країн, зберігаючи при цьому кращі вітчизняні традиції та забезпечуючи її інноваційність.

Поділяємо висновки, зроблені К. Біницькою на підставі вивчення фундаментальних праць із проблем початкової освіти і підготовки майбутніх учителів у країнах Східної Європи щодо особливостей системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти, яка спирається на такі концепції: традиціоналістичну, раціоналістичну, неогуманістичну, загальну персоналістичну, прагматичну, методичну, неопозитивістську [8]. На нашу думку, особливо важливою на сьогодні є раціоналістична концепція, котра передбачає формування поведінкових компетенцій у майбутніх учителів та їхню реалізацію в професійному плані як менеджерів освіти, і неогуманістична концепція, спрямована на формування адаптивного й творчого майбутнього фахівця для галузі освіти.

Таким чином, в умовах глобалізації, викликаній інтеграційними процесами, соціальними перетвореннями, гуманітарним і технологічним розвитком, виникає нагальна загальна потреба формувати ініціативність, креативність, готовність до здійснення і реалізації освітніх завдань НУШ у майбутніх учителів початкової школи, здатність шукати і пізнавати нове, долучатися до професійних об'єднань та рухів, зокрема EdCamp, до різноманітної профактивності, взаємодії.

Мета дослідження полягає в аналізі стану проблеми підготовки майбутнього вчителя початкової школи та у визначенні нових стратегій організації навчального процесу у закладах вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Оптимізація фахової підготовки потребує стратегічного планування. Воно, за твердженням Л. Кондрашової, є головним способом визначення стратегії реалізації й досягнення цілей фахової підготовки майбутніх учителів.

Стратегічне планування – це основний напрям модернізації фахової підготовки у системі університетської освіти, окреслення її мети, змісту, оцінювання факторів (зовнішніх і внутрішніх), що впливають на їх виконання та вибір стратегії.

Результативність фахової підготовки залежить не тільки від якості засвоєння знань студентами, а й від потреби самостійно здобувати нові знання й ефективно використовувати їх на практиці. Для цього як інструмент формування ключових і предметних компетентностей доцільно запроваджувати *інноваційні технології організації освітньої діяльності (ігрові, тренінгові, коуч-технології, майстер-класи, симулятивні методи, моделювання, методи критичного мислення, аналізу роботи в класі за допомогою відеозаписів)*, нові форми і методи, що можуть бути імplementовані в традиційну методик, проте орієнтовані на процес, а не лише на зміст.

Важливим напрямом роботи є також *підготовка майбутніх учителів початкової освіти до інтегрування навчального матеріалу у змісті споріднених предметів та роботи в інклюзивному освітньому просторі* через упровадження спеціальних курсів, змістових модулів, проєктної діяльності.

Успішність реформування освіти в Україні пов'язана з якісною підготовкою педагогічних кадрів до роботи в нових умовах. Такі фахівці – агенти змін відповідно до нормативних документів мають уміти власноруч обирати підручники, методи, стратегії,

способи і засоби навчання; активно виражати власну фахову думку; уміти виконувати нові ролі вчителя: коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини; уміти організовувати навчально-виховний процес на принципах дитиноцентризму згідно з індивідуальними стилями, темпом, складністю та навчальними траєкторіями учнів; уміти організовувати навчання через діяльність, уміти навчати дітей справлятися зі стресом та напруженням, забезпечувати під час навчання атмосферу психологічного комфорту та підтримки; здійснювати оцінювання результатів освітньої діяльності учнів із використанням описового формувального оцінювання, підтримуючи в кожному учневі впевненість і мотивацію до пізнання тощо. На нашу думку, такі *вміння мають формуватися наскрізно під час практичної підготовки та вивчення дисциплін професійного циклу, запровадження спеціальних курсів за вибором*. Отже, сучасна педагогічна освіта повинна *передбачати генерування нових знань, готовність до інновацій, співпрацю у відкритих системах, дизайн мислення, фасилітацію* тощо.

Демократизація й гуманізація освітнього процесу позитивно впливають на особистісне зростання суб'єктності кожного студента, на формування у майбутнього вчителя початкової школи відповідальності за власні навчальні досягнення. Особливої ваги у таких умовах набуває емоційна складова. Саме вона, на думку багатьох сучасних науковців (Л. Кондрашова, В. Кремень, Є. Лодатко та ін.), дасть змогу змоделювати освітній процес у такий спосіб, щоб якнайкраще стимулювати інтелектуальні й емоційні сили його учасників, гармонізуючи їх, забезпечити розвиток особистості відповідно до індивідуальних освітніх стратегій.

Сучасний навчально-виховний процес підготовки педагогічних кадрів зорієнтований на динамічні зміни, які сприяють розвитку професійного мислення, емоційного інтелекту, творчих здібностей майбутніх учителів. Вітчизняні науковці (І. Бех, І. Дичківська, О. Савченко та ін.) наголошують на тому, що оновлення змісту навчання в сучасній вищій педагогічній школі відбувається в контексті глобальних освітніх тенденцій (мегатенденцій), серед яких найпомітнішими є: підвищення значущості професійної підготовки для індивіда, *орієнтація на суб'єктність студента* та активне засвоєння ним способів пізнавальної діяльності.

Модернізація підготовки педагогічних кадрів у Криворізькому педагогічному університеті спирається на *принцип студентоцентризму*, який реально забезпечує становлення суб'єктності особистості майбутнього фахівця. Нова освітня модель «передбачає гармонізацію інтелектуальної та емоційної домінант, педагогічної взаємодії, співпраці й співтворчості в системі взаємовідносин» [9]. У практиці вищої школи керується тезою про те, що лише *гармонізація інтелектуального й емоційного чинників* позитивно впливає на професійне становлення особистості та сприяє успішному розвитку її емоційного інтелекту.

Емоційний інтелект – це здатність особистості до спілкування, вміння усвідомлювати свої почуття та емоції, керувати ними; це вміння розуміти почуття інших та вибудовувати коректні стосунки. Американські психологи Джон Майер, Пітер Саловей запропонували термін «емоційний інтелект» (1993 р.), а Доман Гоулман у своїй праці «Emotional Intelligence» (1995 р.) висловив думку про те, що емоційний інтелект розвивається впродовж життя (його можна цілеспрямовано тренувати) та сприяє особистісному зростанню, ефективності професійної діяльності та кар'єрі особистості.

Науковці виокремлюють внутрішньоособистісний та міжособистісний емоційний інтелект. Складовими внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, згідно з концепцією Г. Гардена є: самосвідомість, рефлексія, самооцінка, самоконтроль, мотивація досягнень, а міжособистісного – емпатія, толерантність, комунікативність та діалогічність.

Нова українська школа має бути комфортною, емоційно забарвленою та безпечною для учнів. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває думка провідного вітчизняного дидакта початкової школи О. Савченко про те, що недооцінка емоційної складової освітнього процесу обумовлює прорахунки шкільної практики. Майбутні вчителі повинні бути готовими до розвитку емоційного інтелекту своїх вихованців та забезпечення емоційної насиченості

змісту навчання молодших школярів за допомогою їхньої внутрішньої активності та «емоціогенних» методів.

До продуктивних методів розвитку емоційного інтелекту належать гра, арт-терапія, психогімнастика, поведінкова терапія. Саме вони, на нашу думку, дають учителю можливість швидко познайомити учнів один з одним, встановити первинні взаємини, створити безпечну й психологічно комфортну атмосферу, навчити молодших школярів регулювати власну поведінку та сформувані соціально адаптовані поведінкові стратегії у взаємодії та спілкуванні з іншими.

Наші спостереження дають змогу стверджувати, що цілісне сприйняття світу студентами можливе тоді, коли вони не лише аналізують події, а й емоційно ставляться до них. Позитивні емоції створюють підґрунтя для нових знань; емоційно забарвлені знання мотивують майбутніх педагогів до подальшого пізнання; емоційно значущі ситуації спонукають їх до самовираження. На жаль, викладачі вищої школи не завжди цікавляться настроєм, бажаннями, потребами, емоційним станом своїх вихованців. Нерідко немає умов для прояву ініціативи, творчості, радості і позитивних емоцій від самого пошуку під час розв'язання пізнавальних завдань, спрямованих на професійну підготовку майбутніх фахівців.

Звертаємо увагу на те, що *комфортні та емоційно забарвлені комунікативні стосунки* позитивно впливають на розвиток у майбутніх учителів потреби в активній інтелектуальній діяльності. Особливий інтерес у студентів викликають тренінги, під час яких ми не лише використовуємо різні форми роботи задля формування професійних умінь, а й обов'язково враховуємо емоційний стан кожного студента, його зворотну реакцію, яка може свідчити про необхідність індивідуальної педагогічної підтримки чи психологічного захисту. *Тренінгові заняття* не лише позитивно впливають на розвиток емоційного інтелекту студентів, а й дають їм можливість набути досвіду впливу на емоційну сферу молодших школярів. Визначити настрій суб'єктів навчальної діяльності допоможуть колірний тест Люшера, дерево емоцій, ігри «Домалюй портрет» та «Кубик емоцій».

Майбутній учитель повинен вміти чітко організовувати роботу учнів на уроці, налагоджувати діалогове навчання з молодшими школярами, підвищувати в них пізнавальну активність на уроці, створювати суб'єкт-суб'єктні відносини в освітньому процесі та підтримувати атмосферу співтворчості, що сприятиме розвитку особистості кожного учня. Особливий успіх забезпечить *організація інтерактивного навчання* як способу пізнання, що ґрунтується на діалогових формах взаємодії учасників освітнього процесу. Це навчання, що занурене у спілкування, під час якого у студентів формуються навички спільної діяльності. Саме взаємодія є важливою умовою розвитку емоційного інтелекту, творчих здібностей студентів, їх саморозвитку.

Надзвичайну цінність, на нашу думку, має група комунікативних умінь, що сприяють формуванню у студентів емоційної культури як особистісного утворення, здатного забезпечити набуття навичок управління власними емоціями та емоційним станом учасників освітнього процесу, та позитивно впливають на емоційний інтелект майбутніх учителів: уміння спостерігати за поведінкою інших людей у процесі комунікації, вміння орієнтуватися в різних ситуаціях спілкування, вміння контролювати себе у спілкуванні та взаємодії з оточенням.

Практика вищої педагогічної школи свідчить, що оволодіти інтерактивними технологіями можна лише в діяльності, завдяки моделюванню, проєктуванню, розробці й проведенню інтерактивних занять, їх обговоренню, самоаналізу й аналізу, проведенню тренінгів з організації, ведення, управління дискусіями, рольовими та імітаційними іграми.

Отже, *позитивне емоційне забарвлення освітнього процесу* – потужний мотиваційний фактор навчальної діяльності сучасного педагогічного університету. Інтелект і емоції – дві складові успіху професійної діяльності майбутніх фахівців початкової ланки освіти, а їхня гармонізація – основа високого рівня професіоналізму сучасного педагога.

Проблема підготовки майбутнього вчителя початкових класів, підходи та шляхи її формування викликають також необхідність створення умов, які сприяли б проявам *творчої активності, створенню творчого мікроклімату, проблемно-пошукової атмосфери, необхідної для формування позитивних мотивів творчої діяльності*. Серед них залучення молодого покоління до мистецтва, якому в європейських державах на початку ХХІ століття відводять визначальну роль у культурному та творчому розвитку особистості. Мистецька освіта розглядається як засіб збереження культурної різноманітності та міжкультурного спілкування в Європі та світі. Разом з тим теперішній погляд на *розвиток мистецького сприймання* як «фундаменту мистецької культури» досить не однозначний. Багато зарубіжних психологів і педагогів вважають, що головне завдання – створити умови для розвитку сприймання, вітчизняна практика виходить із положення, що процес розвитку сприймання необхідно організовувати. Процес сприймання творів може відбуватися свідомо та несвідомо, може завершуватися після осмислення твору, а може продовжуватися деякий час, перериватися та бути неперервним. Діяльність слухача, глядача завжди спрямована на засвоєння змісту художнього твору, що є відображенням сформованого у свідомості уявлення про сам твір, про навколишній світ і слухача, глядача у ньому, про автора, виконавця.

Саме у сприйманні, особливо в його розвиненій формі проявляється творчість глядача, слухача. Сприймання обумовлене системою детермінант: твором, загальним історичним, життєвим, жанрово-комунікативним контекстом, зовнішніми та внутрішніми умовами сприймання, віком і статтю. На сприймання впливають стиль твору та жанр. Сприймання розглядається як активна творча діяльність, оскільки під час слухання, споглядання відбувається постійний слуховий, зоровий контроль, відбувається процес впізнавання.

Необхідно зауважити, що мистецьке сприймання відрізняється яскравою емоційністю й образністю. Воно торкається різних аспектів емоційної сфери. Під час мистецького сприймання відбуваються такі логічні операції, як осмислення, порівняння, з якими у свою чергу пов'язані осмисленість та асоціативність. Формування повноцінного мистецького сприймання свідчить про складний взаємопов'язаний процес: по-перше, про інтелектуальне зростання людини, по-друге, про удосконалення її основних мистецьких, творчих здібностей.

Законом України «Про освіту» (ст. 1) визначено, що педагогічна діяльність – це інтелектуальна, творча діяльність. Необхідними умовами для прояву творчості у педагогічній діяльності є наявність творчих особистостей, творчого процесу, творчого середовища. Концепцією НУШ наголошено на необхідності розвитку такої якості особистості, як інноваційність, творчість, що активно розвивається за допомогою різних видів мистецької діяльності – співу, малювання, гри на дитячих музичних інструментах, імпровізації, інсценізації, активного сприймання творів мистецтва для розуміння їх впливу на людину.

Загальна мистецька освіта з її можливостями впливу на людину розглядається не лише як процес набуття художніх знань і вмінь, а і як універсальний засіб особистісного розвитку та показник професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Сучасні тенденції розвитку освіти зумовлюють необхідність удосконалення професійних умінь учителя початкових класів, що викладає дисципліни художньо-естетичного циклу. Значення професіоналізму учителя початкових класів у процесі викладання мистецьких дисциплін висвітлюється у працях вітчизняних науковців: А. Вільчковської, І. Зязюна, Л. Хомич, О. Рудницької, О. Ростовського та ін. Ними зроблено спробу виокремити основні підходи та шляхи *формування мистецької культури у майбутніх учителів початкових класів* як необхідної умови їх творчого розвитку та професійної компетентності.

Велике значення на сучасному етапі має культурно-особистісний розвиток майбутнього вчителя, який повинен сприяти формуванню комплексу ключових, міжпредметних естетичних і предметних мистецьких компетентностей. За такої умови ефективність формування мистецької культури творчої особистості майбутнього учителя

початкових класів у контексті професійної компетентності обумовлена дотриманням умов та подоланням суперечностей між вимогами, що висуваються до особистості та діяльності майбутнього вчителя початкових класів, наявним рівнем загальної культури.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, новими стратегіями організації навчального процесу у закладах вищої педагогічної освіти вважаємо запровадження інноваційних технологій; наскрізну підготовку майбутніх учителів до інноваційної діяльності, співпраці, інтегрування навчального матеріалу та роботи в інклюзивному освітньому просторі; дотримання принципу студентоцентризму; гармонізацію інтелектуальної та емоційної домінант, співпрацю й співтворчість; позитивне емоційне забарвлення освітнього процесу; створення творчого мікроклімату, проблемно-пошукової атмосфери тощо. Вибір стратегій успішної фахової підготовки вчителя початкової школи обумовлюється вимогами законодавства, напрямками реформування освіти, інтеграційними процесами. Професійна підготовка майбутніх учителів, на нашу думку, має здійснюватися з урахуванням їхніх можливостей і здібностей, передбачати гармонійний інтелектуально-емоційний та культурно-особистісний розвиток і базуватися на структурній перебудові їхнього педагогічного досвіду як механізму професійного становлення фахівця, що вбачаємо перспективним напрямом подальших наукових розвідок.

Використані джерела

- [1] В. Бондар, «Теорія і технологія управління процесом навчання в школі». Київ, Україна: ФАДА, ЛТД, 2000.
- [2] В. Г. Кремень, «Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати». Київ, Україна: Грамота, 2005.
- [3] Л. Кондрашова, «Высшая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы». Кривой Рог, Україна, 2007.
- [4] С. О. Лодатко, Л. В. Кондрашова, «Вчитель початкової школи у соціокультурному вимірі суспільства». Київ, Україна: ВД «Слово», 2015.
- [5] Н. О. Кушнір, В. В. Шакоцько, «Підготовка вчителя початкової освіти і виклики нової української школи», Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки, №39, с.92-99, 2019. [Електронний ресурс]. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2019_1_13. Дата звернення: Січень 24, 2020.
- [6] І. Хижняк, «Ключові результати професійної підготовки сучасного вчителя початкової школи у ЗВО», Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти, №8, с.5-15, 2018. [Електронний ресурс]. Доступно: http://pptma.dn.ua/files/2018/8-1/1_Khyzhniak5-15.pdf. Дата звернення: Січень 24, 2020.
- [7] С. В. Толочко, «Компетентність педагогів: порівняльна характеристика сучасного світового й вітчизняного досвіду», Педагогічні науки, №82 (2018) с.186-194. [Електронний ресурс]. Доступно: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=znppn_2018_82\(1\)_40](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=znppn_2018_82(1)_40). Дата звернення: Січень 24, 2020.
- [8] К. М. Біницька, «Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах східної Європи», дис. ...докт. пед. наук, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, Україна, 2018. [Електронний ресурс]. Доступно: http://tnpu.edu.ua/naukova-robota/documents-download/d-58-053-01/Binytska_dys.pdf. Дата звернення: Січень 08, 2020.
- [9] Становление профессионального облика педагога в системе непрерывного педагогического образования: коллектив. международная монография [под ред. д.п.н., проф. А. Клим-Климашевской, д.п.н., проф. Л. В. Кондрашовой.], Седльце, Польша: УПХ – Черкасы, Украина: ЧНУ, 2019.

References

- [1] V. Bondar, «Teoriia i tekhnolohiia upravlinnia protsesom navchannia v shkoli». Kyiv, Ukraina: FADA, LTD, 2000.
- [2] V.H. Kremen, «Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty. Stratehiia. Realizatsiia. Rezultaty». Kyiv, Ukraina: Hramota, 2005.
- [3] L. Kondrashova, «Vysshiaia shkola y Bolonskyi protsess: realy y perspektyvy». Kryvoi Roh, Ukraina, 2007.
- [4] Ye.O. Lodatko, L.V. Kondrashova, «Vchytel pochatkovoi shkoly u sotsiokulturnomu vymiri suspilstva». Kyiv, Ukraina: VD «Slovo», 2015.
- [5] N.O.Kushnir, V.V.Shakotko, «Pidhotovka vchytelia pochatkovoi osvity i vyklyky novoi ukrainskoi shkoly», Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Pedahohichni nauky, №39, s.92-99, 2019. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2019_1_13. Data zvernennia: Sichen 24, 2020.
- [6] I.Khyzhniak, «Kliuchovi rezultaty profesiinoi pidhotovky suchasnoho vchytelia pochatkovoi shkoly u ZVO», Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty, №8, s.5-15, 2018. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://pptma.dn.ua/files/2018/8-1/1_Khyzhniak5-15.pdf. Data zvernennia: Sichen 24, 2020.
- [7] S.V.Tolochko, «Kompetentnist pedahohiv: porivnialna kharakterystyka suchasnoho svitovoho y vitchyznianoho dosvidu», Pedahohichni nauky, №82 (2018) s.186-194. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21P03=FILE=&S21STR=znppn_2018_82\(1\)_40](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21P03=FILE=&S21STR=znppn_2018_82(1)_40). Data zvernennia: Sichen 24, 2020.
- [8] K.M.Binytska, «Tendentsii rozvytku profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi osvity u krainakh skhidnoi Yevropy», dys. ...dokt. ped. nauk, Ternopilskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni Volodymyra Hnatiuka, Ternopil, Ukraina, 2018. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://tnpu.edu.ua/naukova-robota/documents-download/d-58-053-01/Binytska_dys.pdf. Data zvernennia: Sichen 08, 2020.
- [9] Stanovlenye professyonalnogo oblyka pedahoha v systeme nepreryvnoho pedahohycheskoho obrazovanyia: kollektiv. mezhdunarodnaia monohrafiia [pod red. d.p.n., prof. A.Klym-Klymashevskoi, d.p.n., prof. L.V.Kondrashovoi,]. Sedltse, Polsha: UPKh – Cherkassy, Ukrayna: ChNU, 2019.

Елена Павлик, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой начального образования Криворожского государственного педагогического университета, г. Кривой Рог, Украина.

Нина Белоконная, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования Криворожского государственного педагогического университета, г. Кривой Рог, Украина.

Александра Лисевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования Криворожского государственного педагогического университета, г. Кривой Рог, Украина.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НОВЫХ РЕАЛИЯХ

Статья посвящена поиску путей повышения качества подготовки учительских кадров в условиях цивилизационных вызовов. Авторами обоснована необходимость внедрения новых подходов, которым принадлежит важная роль в становлении педагогического профессионализма будущих учителей начальной школы в связи с ее реформированием. Определены компетентности, которые должны приобрести современные организаторы начального образования (ключевые, психолого-педагогические и предметные) в соответствии с требованиями концепции Новой украинской школы и Профессионального стандарта учителя начальных классов; пути формирования мотивации к активной профессиональной деятельности как составляющей профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; учитель начальных классов; компетентностный подход; эмоциональный интеллект; ключевые компетентности, творческое развитие.

Olena Pavlyk, Ph.D. Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Primary Education, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine

Nina Bilokonna, Ph.D. Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Primary Education, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine

Olexandra Lysevykh, Ph.D. Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Primary Education, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine

PROFESSIONAL TRAINING OF PRIMARY EDUCATION SPECIALIST IN NEW REALITIES

The article is devoted to finding ways to improve the quality of teacher training in the face of civilizational challenges. The authors substantiate the need to introduce new approaches, which play an important role in the formation of pedagogical professionalism of future primary school teachers in connection with its reform. The competences that modern organizers of primary education (key, psychological, pedagogical and subject) should acquire in accordance with the requirements of the concept of the New Ukrainian School and the Professional Standard of Primary School Teacher are determined; ways to form motivation for active professional activity as a component of professional training of future primary school teachers, in particular innovative technologies of educational activity organization (games, training, coaching technologies, master classes, simulation methods, modeling, critical thinking methods, classroom analysis with videos), new forms and methods that can be implemented in traditional methods, but focused on the process, not just on the content, provide for the harmonization of intellectual and emotional, creative development and self-development. Intelligence and emotions are two components of the success of professional activity of future specialists of primary education, and their harmonization is the basis of a high level of professionalism of a modern teacher.

An important area of work is also the preparation of future primary school teachers to integrate educational material in the content of related subjects and work in an inclusive educational space through the introduction of special courses, content modules, project activities. According to the authors, a group of communicative skills that promote the formation of students' emotional culture as a personal education that can provide skills to manage their own emotions and emotional state of participants in the educational process, and positively affect the emotional intelligence of future teachers are as follows: the ability to observe behavior of other people in the process of communication, the ability to navigate in different situations of communication, the ability to control themselves in communication and interaction with others.

Keywords: professional training; primary school teacher; competence-based approach; emotional intelligence; key competences, creative development.



Віра Чорноус – кандидат педагогічних наук, викладач циклової комісії іноземних мов КЗВО «Рівненська медична академія», м. Рівне, Україна.

Коло наукових інтересів: дослідження теоретичних і практичних проблем формування творчих здібностей майбутніх вчителів початкової школи.

e-mail: 0672528939@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3756-1269>

УДК 378.147

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-92-99>

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто різноманітні підходи до вивчення і діагностики творчості, творчої активності у психолого-педагогічній літературі, описані особливості її розвитку, розкрито різні аспекти творчості: природа виникнення, структурні компоненти, фактори впливу, взаємозв'язок з інтелектом та іншими властивостями людини, подано характеристику вчителя початкових класів. Досліджено, що розвитку особистості надається головна роль у творчому процесі. Творчість вивчається як необхідна складова праці майбутнього вчителя початкової школи, є індивідуальною психологічною передумовою успішності та формою відображення структури педагогічної діяльності. Визначено, що важливим для творчої активності майбутнього вчителя є вирішення проблеми розвитку творчого потенціалу, дослідження структури, основних показників та оптимальних умов формування важливих професійних якостей.

Ключові слова: творчість; творча активність; творчий вчитель; професійна діяльність; творча особистість.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. У рамках структурного реформування системи вищої освіти, модернізації освітніх програм, впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес особливого значення набуває проблема ефективної професійної підготовки майбутнього спеціаліста. Згідно з європейськими нормами і стандартами, орієнтуючись на вимоги внутрішнього та зовнішнього ринків праці щодо конкурентоспроможності фахівців, перед закладами вищої освіти постало основне завдання – розвиток студента як активно творчої соціальної особистості.

Аналіз освітніх і навчальних програм дав змогу виявити суперечності, що доводять необхідність реформування системи підготовки майбутніх учителів початкової школи між: потребами в інноваційній освіті в умовах її модернізації та недостатнім теоретичним обґрунтуванням ефективних технологій навчання; декларуванням необхідності реалізації нових освітніх технологій, орієнтованих на інтенсивний розвиток творчої особистості майбутніх

фахівців та недостатнім практичним забезпеченням самостійно-творчої діяльності студентів; вимогами до організації творчо-розвивального навчання та відсутністю методики розвитку професійно-творчої активності майбутніх учителів початкової школи.

У зв'язку з цим вища школа має на меті визначити і застосувати у навчально-виховному процесі цілі, форми і методи, які вплинуть на якість освіти, на творчу особистість майбутнього фахівця здатного до швидкої зміни своєї життєдіяльності. Недостатній рівень теоретичної та емпіричної розробленості актуальності проблеми розвитку професійно-творчої активності майбутнього педагога як запоруки успішності його професійної та особистісної самореалізації, обумовлює своєчасність, необхідність та доцільність нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх десятиліть проблема розвитку творчості досліджувалася зарубіжними та вітчизняними педагогами і психологами. Такі науковці як В. Андреев [1], В. Дружинін [5], В. Моляко [12], вважають творчість властивістю, яка притаманна кожній людині й проявляється тоді, коли вона стикається з труднощами, що виникають у процесі розв'язання завдань різної складності.

Психологічні основи творчості як здатності людини здійснювати суспільно значущі перетворення на основі оволодіння надбаннями матеріальної та духовної культури були предметом досліджень В. Клименка [8], С. Корнієнка [9]. Теоретичні засади успішної професійної діяльності вчителя вивчали науковці О. Дубасенюк [4], І. Зязюн [6], С. Лісова [7], результати дослідження творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи, основних рис його діяльності висвітлені у працях М. Костенка [10], В. Моляко [12], С. Сисоевої та ін.

Активність як провідну рису та інтегральну характеристику цілісної особистості визначають як здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності [15]; як провідну рису людської особистості [2]; вольовий стан, що характеризує посилену пізнавальну роботу особистості [8], [9]; ставлення до дійсності, комплекс властивостей, що поєднують інтелектуальні, вольові й емоційні процеси [11]).

Водночас проблема розвитку професійно-творчої активності студентів педагогічних спеціальностей в умовах модернізації змісту вищої освіти не є достатньо висвітленою і не була предметом спеціального наукового дослідження. Складність розв'язання проблеми поглиблюється недостатньою розробленістю педагогічних технологій, спрямованих на створення умов для реалізації творчого потенціалу майбутніх педагогів.

Наукове обґрунтування зазначених проблем детермінує переосмислення цілей та завдань розвитку професійно-творчої активності майбутнього вчителя, дослідження структури, основних показників та оптимальних умов формування важливих професійних якостей. Активізація навчально-пізнавальної діяльності актуалізує значущість проблеми розвитку творчої активності майбутнього вчителя і спонукає до пошуку нових форм і методів професійної підготовки майбутнього фахівця.

Мета статті – аналіз основних теоретико-методологічних засад дослідження професійно-творчої активності майбутнього педагога початкової школи та напрямів її розвитку на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням наукових результатів. Творчість дає змогу людині активізувати свої потреби, здібності та інтереси, знаходити різноманітні шляхи прояву індивідуальної активності. Творча самореалізація сприяє розвитку особистої значущості, самовдосконаленню та забезпечує самостійність у розв'язанні творчих завдань.

Багато дослідників вказують на творчість як на важливу складову особистісного розвитку ([8], [13] та ін.) і вважають, що саме у творчості відбувається формування людини, і саме через творчість стає можливим вияв її неповторної індивідуальності. На думку В. Клименка, «творчість людини – це психічна активність, процес розв'язання завдання, стан натхнення (спалах енергетичного потенціалу людини, який розкриває межу невідомого, виокремлює його частину і перетворює його на відоме)» [8, с. 14–15].

Представники педагогічної науки вивчали співвідношення поняття педагогічної творчості із супровідними ознаками і властивостями [11], [14] та ін., розглядали індивідуальний стиль діяльності особистості як найважливішу ознаку її творчого характеру, з'ясували механізм взаємозв'язку творчого мислення і педагогічної майстерності [13], [6] та ін., а також педагогічні умови, шляхи і засоби формування творчої особистості [14].

На думку С. Сисоевої, педагогічна творчість є процесом, що відображає саморозвиток та самовдосконалення вчителя у його педагогічній діяльності, де педагог і учні взаємодіють між собою як суб'єкти навчально-виховного процесу [14].

Автор виокремлює такі специфічні риси педагогічної творчості вчителя:

- об'єктом діяльності є особистість дитини, яка знаходиться у постійному розвитку;
- співтворчий характер суб'єктів педагогічної взаємодії;
- можливість суб'єктивної новизни й оригінальності процесу і результату;
- обмеженість у часі творчої діяльності педагога і учня в навчально-виховному процесі;
- вплив на педагогічну творчість вчителя багатьох факторів, які важко передбачити [14, с. 108].

На думку Л. Манчуленко, формування педагогічної творчості та власне творчого стилю педагогічної діяльності відбувається як перебіг наступних етапів педагогічного процесу у закладах вищої освіти: професійна орієнтація і накопичення знань; актуалізація чуттєвого досвіду; професійна адаптація; накопичення і визрівання нових дидактико-методичних ідей; емпірична верифікація даних ідей у навчально-виховному процесі; активізація навчально-пошукової та творчої педагогічної діяльності майбутнього педагога, в тому числі у ході реалізації різних форм педагогічної практики [11].

Розглядаючи творчість як джерело та засіб ефективної самореалізації та самоактуалізації особистості, важливим, на нашу думку, є дослідження рушійних сил творчості, що спонукають людину до здійснення творчої професійної діяльності. Одиницею творчості у психологічному вимірі професійної діяльності є творча активність.

На сьогодні питання творчої активності особистості досліджено досить ґрунтовно. Науковці визначають творчу активність як системне явище, певну сукупність взаємопов'язаних елементів: творчість, творчі здібності, творча діяльність [1], [12].

У психолого-педагогічній літературі термін «активність» трактується як ознака, що характеризує певну діяльність особистості [13]. В. Холоденко вважає, що творча активність – це наполеглива, напружена, енергійна діяльність, яка виявляє сутність творчості, а творчість є вираженням найвищої активності. Це складова особистості, яка реалізується через діяльність і задає її динамічні межі. Тому її можна розглядати і як якість особистості, і як процес, і як результат [15, с. 87].

На думку Ю. Бокань, «творчість є реалізацією бажання особистості реалізуватись і використати всі свої здібності. Спрямованість на творчість, самореалізацію та самодіяльність включає творчу активність і призводить до розвитку творчих сил людини» [2, с. 118].

Так, поняття «активність і творчість» розглядається у певному взаємозв'язку та взаємозалежності. Активність – це риса особистості, яка проявляється у стані готовності й прагненні до самостійної діяльності. Творчість – це діяльність, яка спрямована не лише на створення матеріальних і духовних цінностей, але й на розвиток особистості.

У трактуванні визначення «творча активність» існує декілька підходів:

- особистісний (складна комплексна характеристика особистості);
- діяльнісний (інтегративна категорія, що перетворює діяльність у творчий процес);
- особистісно-діяльнісний (активність є характерною ознакою діяльності особистості, що забезпечує її професійне зростання і розвиток).

Основою творчої активності є виникнення й розв'язання творчого завдання, проблемної ситуації, а джерелом – спрямованість особистості до саморозвитку та самореалізації.

Основні компоненти творчої активності особистості:

- пізнавальний (активність студента в оволодінні знаннями, вміннями і навичками, активність до творчої праці, саморозвитку та самовдосконалення);
- мотиваційний (сформованість мотиваційних мотивів до творчої діяльності, цілеспрямованості, організованості, самостійності);
- змістовий (сформованість активного ставлення студентів до педагогічної діяльності, цілісність змісту, форм і методів творчої діяльності);
- емоційний – здатність особистості до активного сприйняття навколишньої дійсності, вміння спілкуватися з однолітками, педагогами, прийняття колективних норм життєдіяльності);
- результативний (прагнення студента до творчого пізнання своєї особистості, розвитку власного творчого потенціалу, самооцінка своїх творчих здібностей).

Професійно-творча активність характеризує здатність особистості до успішної реалізації певних функцій, здійснення діяльності та розв'язання завдань, що є зовнішніми до особистості і викликані соціальними вимогами та індивідуальними потребами. Професійність формується та виявляється у діяльності, а отже, являє собою складну, комплексну характеристику, структуру особистісних ресурсів, що забезпечують ефективну діяльність фахівця.

На нашу думку, розвиток професійно-творчої активності повинен мати комплексний характер з метою:

- поєднати різні педагогічні складові процесу навчання;
- виокремити найважливіші завдання для досягнення поставленої мети;
- визначити взаємозв'язки характеристик структури процесу навчання з оцінкою його ефективності, що в свою чергу визначає сутність дидактичних закономірностей.

С. Сисоєва наголошує на необхідності пошуків конкретних шляхів розвитку творчої особистості у відповідній творчій діяльності, у педагогічному процесі за умови педагогічного керівництва. На її думку, умови для розвитку творчих здібностей особистості залежать від урахування основних закономірностей і етапів творчості [14].

На розвиток професійно-творчої активності майбутнього фахівця мають вплив суб'єктивні та об'єктивні чинники. Суб'єктивні – пов'язані з індивідуальними особливостями особистості, об'єктивні – із сукупністю педагогічних впливів. До системи суб'єктивних педагогічних чинників входять мотивація, здібності, емоції, ідеали, світогляд, переконання тощо [3]. До об'єктивних належать: чинники, пов'язані з організацією навчально-виховного процесу (форми, методи навчання, використання технічних засобів навчання та сучасних комп'ютерних технологій [5].

На думку С. Лісової, «професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів, являє собою сукупність взаємопов'язаних компонентів, котрі відображають певну освітню систему, спрямовану на формування в них важливих професійних якостей у відповідності з соціальним замовленням» [7].

Рівень сформованості творчої активності особистості можна оцінити за такими критеріями:

- низький рівень (слабка мотивація творчої діяльності особистості, незацікавленість до педагогічної діяльності; неприйняття нового, відсутність бажання змінюватися самому та змінювати свою діяльність; низький рівень інтелектуальних здібностей, невпевненість у собі та власних силах, нездатність доводити розпочату справу до кінця; небажання узгоджувати власні цілі та амбіції з суспільно значущими цілями, цілями освіти);
- середній рівень (усвідомленість себе як творчої особистості, здатної до творчого перетворення дійсності; розуміння професійної діяльності як такої, що має постійно вдосконалюватися внаслідок свідомої роботи вчителя над собою, над підвищенням власного професійного рівня; наявність індивідуальної позиції щодо окремих проблем,

готовність змінювати свою позицію, переймати переконання інших за певних умов; прагнення покращувати, удосконалювати себе та свою наукову діяльність, підвищувати її результативність);

– достатній рівень (позитивне сприйняття педагогічної діяльності, прагнення удосконалювати себе та власні творчі здібності, критичне ставлення до себе та до своєї навчальної діяльності, наявність індивідуальної, оригінальної позиції щодо вирішуваних різноманітних проблем; інтерес, зацікавленість до творчих ідей, потреба в неординарних діях, інноваціях; нерозуміння потреб сьогодення та майбутнього, нечітке усвідомлення себе та своєї ролі в досягненні мети; наявність потреби вносити елементи творчості у свою професійну діяльність; схильність до пошукової роботи, дослідництва в галузі творчої діяльності;

– високий рівень (усвідомлення себе як творчої особистості, здатної до творчого перетворення дійсності; прагнення покращувати, вдосконалювати себе та власну наукову діяльність, підвищувати її результативність; розуміння здатності генерувати нові ідеї, раціоналізувати вже відомі форми, методи, засоби та прийоми наукової діяльності; високий ступінь відкритості до нового, бажання і здатність змінюватися та змінювати свою діяльність; впевненість в собі та власних силах доводити розпочату справу до кінця; уміння прислухатися до думки інших, зіставляти своє бачення педагогічних проблем і шляхів їх розв'язання в конкретних умовах, потребами, наявними можливостями та власними силами; здатність до узгодження власних цілей та амбіцій із суспільно значущими цілями освіти; підвищення інтересу до всього нового в науці, суспільній та педагогічній практиці, сучасних технологіях.

У ході нашого дослідження було залучено 326 студентів III–IV курсів педагогічних спеціальностей. Метою проведення дослідження було встановлення реального стану проблеми, тобто його сутність окреслювали потребою наявного творчого потенціалу, креативністю, розумовими здібностями, логічним мисленням студентів.

Основні методи педагогічного дослідження:

– аналіз програмних документів і матеріалів, які регламентують навчальний процес (навчальні плани, навчальні й робочі програми, підручники, посібники, методичні рекомендації);

– спостереження за навчальним процесом студентів;

– визначення мотивів та інтересу до розвитку професійно-творчої активності студентів;

– з'ясування впливу сформованості загальних розумових дій і прийомів на засвоєння змісту початкової освіти студентами.

Результати проведеного дослідження дали підставу стверджувати, що студенти не мають достатньою мірою сформованих знань, умінь і навичок, а це дає змогу констатувати низький рівень розвитку професійно-творчої активності майбутніх спеціалістів. Лише 13,7 % студентів усвідомлюють роль професійно-творчої активності у майбутній професійній діяльності, оцінюють власні дії у творчому процесі; 22,5 % досліджуваних мають достатній рівень розвитку, 35,8 % респондентів – середній та 28,0 % студентів – низький рівень розвитку професійно-творчої активності.

Позитивна динаміка рівня творчої активності поєднана з виявленням потреби студента в особистісно-професійному зростанні, інтересі до саморозвитку, самовдосконаленні та самореалізації.

Зростаючі вимоги до особистості сучасного вчителя, до рівня його професіоналізму й характеру педагогічної діяльності визначають необхідність модернізації професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей в умовах вищої школи. Аналіз практики вищої школи дає змогу стверджувати, що традиційна система навчання студентів не цілком відповідає новим вимогам, що висуваються до рівня їх професіоналізму. Завдання полягає у тому, щоб змінити

позицію студента в навчальному процесі з пасивного спостерігача на активного учасника навчальної роботи, суб'єкта власної освіти і професійного саморозвитку.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок в обраному напрямі.

Можна зробити такі висновки з проведеного нами дослідження:

1) визначено та проаналізовано основні наукові-теоретичні підходи до дослідження творчості, педагогіки творчості, професійно-творчої активності майбутнього педагога та її психологічні аспекти (творча індивідуальність педагога; творча самореалізація педагога; творчий стиль педагогічної діяльності; професійно-творчий педагогічний саморозвиток; науково-дослідна активність майбутнього педагога тощо); розглянуто основні підходи визначення поняття «творча активність»;

2) встановлено, що до структури професійно-творчої активності майбутнього педагога включають такі компоненти: пізнавальний (активність студента в оволодінні знаннями, вміннями і навичками); мотиваційний (сформованість мотиваційних мотивів до творчої діяльності); змістовий (сформованість активного ставлення студентів до педагогічної діяльності); емоційний – здатність особистості до активного сприйняття навколишньої дійсності); результативний (прагнення студента до творчого пізнання своєї особистості);

3) обґрунтовано психолого-педагогічні умови професійно-творчої активності особистості майбутнього вчителя: суб'єктивні (мотивація, здібності, емоції, світогляд); об'єктивні (форми, методи і засоби навчання).

4) визначено рівні сформованості професійно-творчої активності студентів педагогічних спеціальностей (низький, середній, достатній та високий).

Зазначена специфіка, яка спрямована на розвиток професійно-творчої активності майбутніх вчителів початкової школи, враховувалася нами при розробці різних варіантів структурування й вибору адекватних способів забезпечення особистісної спрямованості.

У розробці цих варіантів потрібно було здійснити структурування, з огляду на характер навчання як процесу пізнання, його особистісну спрямованість і мету професійно-творчої активності підготовки студентів.

Реалізація викладеного підходу у системі підвищення професійної майстерності особистості уможливорює розвиток творчого потенціалу професійної свідомості, рефлексії та самовдосконалення, що сприяє формуванню нового мислення, світосприйняття та розвитку творчої активності майбутнього вчителя початкової школи. Але проведене дослідження не є вичерпним у розробці цієї проблеми. Виконана робота дає змогу побачити перспективи подальшого вивчення проблеми творчості, що виступає як формування творчої активності майбутнього вчителя початкової школи.

Використані джерела

- [1] В. Андреев, "Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности", Основы педагогики творчества. Казань, Россия: Изд-во Казанского университета, 1988.
- [2] Ю. Бокань, Витасофия. Москва, Россия: Универсум, 1991.
- [3] В. Дружинин, Психология общих способностей. Санкт-Петербург, Россия, СПб.: Питер, 1999.
- [4] О. Дубасенюк, "Професійна педагогічна діяльність: сутність та сучасні підходи", Професійна підготовка педагогічних працівників: науково-методичний збірник. Київ–Житомир: ЖДПУ, с. 3-9, 2000.
- [5] С. Занюк, "Психологія мотивації", Навчальний посібник. Київ: Либідь, 2002.
- [6] І. Язюк, "Краса педагогічної дії", Навчальний посібник. Київ: Україно-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997.
- [7] С. Лісова, "Узагальнення та систематизація педагогічних знань у процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій", Інноватика у вихованні: зб. наук. пр. Вип. 11. Том 1/ упоряд. О. Б. Петренко; ред. кол.: Н. М. Коляда, Н. Б. Грицай, Т. С. Ціпан та ін. Рівне: РДГУ, с. 36-44, 2020.
- [8] В. Клименко, "Психологія творчості", Навчальний посібник. Київ: Центр навч. л-ри, 2006.
- [9] С. Корнієнко, "Розв'язування психологічних задач як засіб становлення творчої активності майбутнього учителя", автореф. дис. канд. психол. наук, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Київ, 2008.

- [10] М. Костенко, "Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя", автореф. дис. канд. пед. наук, Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, Харків, 2004.
- [11] Л. Манчуленко, "Формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної практики", автореф. дис. канд. пед. наук, Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, Тернопіль, 2006.
- [12] В. Моляко, "Творчий потенціал людини як психологічна проблема", Психологія суспільства, № 4, с. 6-10, 2007.
- [13] О. Новікова, "Розвиток творчого мислення студентів-психологів", Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 15. Частина I. Київ: Вид-во «Фенікс», с. 329-337, 2012.
- [14] О. Сисоєва, Основи педагогічної творчості. Київ, Україна: Міленіум, 2006.
- [15] В. Холоденко, "Сутність, зміст та структура творчої активності особистості", Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки», №1, с. 84-88, 2013.

References

- [1] V. Andreev, "Dyalektyka vospytanyia y samovospytanyia tvorcheskoy lychnosti", Osnovy pedagogyky tvorчества. Kazan, Russia: Yzd-vo Kazanskogo unyversyteta, 1988.
- [2] Yu. Boka, Vytasofyya. Moskva, Russia: Unyversum, 1991.
- [3] V. Druzhynyn, Psykholohyia obshchyykh sposobnostey. Sankt-Peterburg, Russia, SPb.: Pyter, 1999.
- [4] O. Dubasenjuk, "Profesijna pedaghoghichna dijajlnistj: sutnistj ta suchasni pidkhody", Profesijna pidghotovka pedaghoghichnykh pracivnykiv: naukovy-metodychnyj zbirnyk. Kyjiv-Zhytomyr: ZhDPU, pp. 3-9, 2000.
- [5] S. Zaniuk, "Psykhologhiia motyvatsii", Navchalnyi posibnyk. Kyiv: Lybid, 2002.
- [6] I. Ziazun, "Krasa pedahohichnoi dii", Navchalnyi posibnyk. Kyiv: Ukraino-finskyi instytut menedzhmentu i biznesu, 1997.
- [7] S. Lisova "Uzagalnennya ta systematyzaciya pedagogichnyx znan u procesi profesijnoyi pidgotovky majbutnix uchyteliv texnologij", Innovatyka u vyxovanni: zb. nauk. pr. Vy'p. 11. Tom 1/ uporyad. O. B. Petrenko; red. kol.: N. M. Kolyada, N. B. Gryczaj, T. S. Cipan ta in. Rivne: RDGU, pp. 36-44, 2020.
- [8] V. Klymenko, "Psykhologhiia tvorčnosti", Navchalnyi posibnyk. Kyiv: Tsentri navch. l-ry, 2006.
- [9] S. Kornienko, "Rozviazuvannia psykhologichnykh zadach yak zasib stanovlennia tvorchoi aktyvnosti maibutnoho uchytelia", M.S. thesis, Ins-t psykologii im. H. S. Kostiuksa APN Ukrainy, Kyiv, 2008.
- [10] M. Kostenko, "Pedahohichni umovy profesiino-tvorchoho samorozvytku maibutnoho vchytelia", M.S. thesis, Kharkivskyi derzh. ped. un-t, Kharkiv, 2004.
- [11] L. Manchulenko, "Formuvannia tvorchoho stylu diialnosti maibutnix pedahohiv u protsesi pedahohichnoi praktyky", M.S. thesis, Ternopil'skyi nac. ped. un-t im. V. Hnatuka, Ternopil, 2006.
- [12] V. Molyako, "Tvorchyj potencial lyudyny yak psykholohichna problema", Psykholohiya suspilstva, # 4, pp. 6-10, 2007.
- [13] O. Novikova, "Rozvytok tvorchogho myslennja studentiv-psykholohiv", Aktualni problemy psykholohiji: zb. nauk. pr. Instytutu psykholohiji imeni Gh. S. Kostjuka NAPN Ukrainy. T. XII. Psykholohija tvorčnosti. Vypusk 15. Chastyna I. Kyiv: Vyd-vo «Feniks», pp. 329-337, 2012.
- [14] S. Sysoyeva, Osnovy pedagogichnoyi tvorčnosti. Kyiv, Ukraine: Milenium, 2006.
- [15] V. Holodenko, "Sutnist, zmist ta struktura tvorchoyi aktyvnoyi osobystosti", Naukovi zapysky. Seriya «Psykhologo-pedagogichni nauky», #1, pp. 84-88, 2013.

Вера Черноус, кандидат педагогических наук, преподаватель цикловой комиссии иностранных языков КУВО «Ровенская медицинская академия», г. Ровно, Украина.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассмотрены различные подходы к изучению и диагностике творчества, творческой активности в психолого-педагогической литературе, описаны особенности ее развития, раскрыты различные аспекты творчества: природа возникновения, структурные компоненты, факторы влияния, взаимосвязь с интеллектом и другими свойствами человека, дана характеристика учителя начальных классов. Доказано, что развитию личности предоставляется главная роль в творческом процессе. Творчество изучается как необходимая составляющая

шая работы будущего учителя начальной школы, является индивидуальной психологической предпосылкой успешности и формой отражения структуры педагогической деятельности. Определено, что важным для творческой активности будущего учителя являются решения проблемы развития творческого потенциала, исследование структуры, основных показателей и оптимальных условий формирования важных профессиональных качеств.

Ключевые слова: творчество; творческая активность; творческий учитель; профессиональная деятельность; творческая личность.

Vira Chornous, Candidate of Pedagogical Sciences, teacher of Foreign Languages Department, Communal Institution of Higher Education «Rivne Medical Academy», Rivne, Ukraine.

THEORETICAL PRINCIPLES OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AND CREATIVE ACTIVITY OF THE FUTURE PRIMARY TEACHER

The article considers various approaches to the study and diagnosis of creativity, creative activity in the psychological and pedagogical literature, describes the features of its development, defines various aspects of creativity: nature, structural components, influencing factors, the relationship with intelligence and other human properties, the description of the primary school teacher is given. The place and role of creativity in the educational process as one of the directions of modern education are defined, the stages of the creative process are considered as follows: search of problems, preparation, awareness, verification and application; the concepts of pedagogical creativity and pedagogy of creativity are interpreted; components of the creative potential of the personality of the future primary school teacher, his/her features, characteristics, qualities are described; criteria and structural components of creative pedagogical activity of the future primary school teacher are determined.

It is investigated that the development of personality is given a great role in the creative process. Creativity is studied as a necessary component of the work of the future primary school teacher, it is an individual psychological condition for success and a form of reflection of the structure of pedagogical activity.

It was found that the creativity of the future primary school teacher is defined in the presence of critical and creative thinking; its characteristics are flexibility, originality, imagination, intuition, initiative. It is proved that important role in the formation of creative activity of future professionals is the presence of both concrete and abstract knowledge, the ability to draw logical conclusions, compare, carry out activities in several areas, the ability to analyze, give experience, generate new ideas, hypotheses in the process of solving problems, generalization and systematization, consistent and logical justification of their actions, the search for non-standard approaches to achieving the goal, foreseeing the results of their activities, determining the search strategy of independent ways of solving problems.

It is determined that it is important for the creative activity of the future teacher to solve the problem of creative potential development, a study of structure, basic indicators, optimal conditions for the formation of important professional qualities.

Keywords: creativity; creative activity; creative teacher; professional activity; creative personality.



Tetiana Nazarenko— Doctor of Pedagogical Sciences, Ph.D. in Bologna system (Ph.D), Professor, Head of the Department of Geography and Economics of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Research interests: methods of teaching geography and economics in school, methods of teaching geography in a profile school, methods and forms of teaching geography, creating textbooks. Has own scientific school. Author of textbooks and manuals, scientific articles. Member of the editorial board of the magazine "Geography and Economics in the native school" of the publishing house "Pedagogical Press", Kyiv and the magazine "Geography" of the publishing house "Osnova", Kharkiv. Member of Ukrainian Geographic Society. Member of the Subject Commission for the providing of permissions under the Ministry of Education and Science of Ukraine. Scientific secretary of the specialized dissertational council D 26.452.05 at the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine for the protection of doctoral dissertations in specialty 13.00.02 – theory and methodology of

teaching (geography, chemistry, biology). Participated in international educational projects. Had internships at universities in the United States, Poland, Russia and Belarus.

e-mail: geohim@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7354-5245>

УДК 373.54

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-100-108>

FORMING GEOGRAPHICAL COMPETENCE OF STUDENTS IN CONDITIONS OF DISTANCE TEACHING

The article considers topical issues related to the process of forming student's geographical competence, which they will receive by digital technologies through distance learning. Modern man lives in an information society, and for this he must have all the necessary tools, because a person who does not have information technology is deprived of one of the adaptive mechanisms of a dynamic society. Today the problem of education concerns not only the formation of subject competencies in schoolchildren, but also the development of human information culture through the formation of digital competence. The article describes the conducted pedagogical research, which revealed the advantages and disadvantages of distance learning of geography in modern conditions of long-term quarantine caused by covid-19. Among the specific socio-pedagogical problems, the central one of them is the contradiction between the growth rate of knowledge in society and the limited opportunities for their assimilation by the individual. The answer is the content of the article.

Keywords: geographical competence; distance education; modern information and communication technologies of education; search and research activities; teaching methods; digital competence.

Problem statement. The modern information society places new demands on education, which would form a person's life orientation, vital competence, support his mobility in social behaviour, as it will allow the individual to overcome crisis situations, choose his or her path in professional growth. Didactics change the perception of the system of learning caused by digitization. A new, unexplored field of didactic knowledge opens. The technology of the educational process facilitates free access to modern information-computer and interactive learning technologies. Among

pedagogical technologies, information and communication technologies have considerable potential for providing educational activity and self-assessment, which is close to adequate [1].

Today, online communication (chat of interests; social networks – "Instagram", "Facebook", "YouTube", "Pinterest", "Twitter"; other) is becoming not only popular but also accessible. This communication is becoming more technological and requires rapid mastery of ICT products.

Long before the World Pandemic was announced, due to the threat of the covid-19 coronavirus, Ukrainian schools were familiar with the quarantine that was introduced into the schools due to seasonal illnesses. Even then, advanced teachers were introducing distance technologies to ensure that students did not interrupt their studies and stay connected to education at all times.

Distance learning is not a new form of learning, its origins go far back in history when telegraph, telephone, television, radio appeared – information was transmitted at a distance, even the so-called "envelope" educational institutions (Eshko school) appeared, which transmitted forms of education at a distance by improvised means.

As you know, distance learning allows you to: reduce the cost of training (premises, heating, water, electricity, road, etc.); reduce study time (collection, travel time); independent planning of time, place, duration of training; to train a large number of people; improve the quality of learning through the use of modern tools, large-scale electronic libraries, etc. create a unified educational environment, etc.

The analysis of recent research and publications on the problem. Today, a new progressive concept of creating information and information space based on the rapid development of information and communication technologies is a new educational paradigm for distance education. Problems and advantages of development of scientific foundations of distance education are actively researched by scientists of the world. Leading scholars of our time, such as A. Andreiev [2], A. Yehorchyn [3], Ye. Polat [4], N. Ponomarenko and O. Finahin [5] and many other scientists made the most significant contribution to the study of distance education among Ukrainian scientists.

Methodology. Being innovative in content and purpose, the concepts, laws, strategies, programs proposed for the education system of Ukraine have long been based on traditional and sometimes even somewhat stereotypical principles of public consciousness. Real markers of positive changes accompanying the development of the information society in Ukraine and the modern renewal of the education system are the Concept of the New Ukrainian School, the Concept of providing applicants for secondary education with E-textbooks and other electronic educational resources "National Educational Electronic Platform", the concept of development of individual directions and components education, etc. The adoption of these concepts by society and the state at the level of common values optimized the further development of ICT in education. In particular, V. Bykov, O. Spirin, A. Pinchuk in the article "Problems and Tasks of the Modern Stage of informatization of Education" they note that today Ukraine has unbalanced indicators or a significant lag behind developed countries in terms of the development of the information society. Noting this, the authors refer to the results of an international study [6] and confirm the legitimacy of the conclusion of experts who considered the state of informatization of education during the round table "Educational policy in the information society" (2016): "The introduction of modern technologies is taking place with a significant delay, the internal and external digital divide is increasing, there is no consolidated state strategy for the development of ICT. All this slows down the pace of creation and exchange of information, knowledge, experience and technologies" [7].

Sharing the opinions of scientists and practicing teachers, we believe that the concepts of ICT in education being introduced in Ukraine should not only indicate the emergence of innovative realities of information technologies in the field of science and education, but also become such new realities. Studied by scientists of different directions (philosophers, education managers, teachers, sociologists, psychologists, etc.), both in the format of methodology and in order to identify trends in changes in the reference sphere of informatization of education should help teachers quickly respond to the challenges of the time in a mobile and effective manner, for example, when introducing a quarantine regime.

Geography lessons at school are especially in need of modern information support and appropriate electronic equipment, because the demonstration of objects of study in real time and observation of them is a sign of the effectiveness of the formation of geographical competence.

Therefore, the **purpose** of the study of scientists from the Department of Geographical and Economic Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine was to analyze the conceptual aspects of informatization of national education in general and school geographic education in particular. And also, in the process of pedagogical research, identify trends in the introduction of information and communication technologies in the system of general secondary education in a distance mode in the process of forming geographic competence.

Presentation of the main material. Knowing about the different forms of distance learning, let's find out the most used ones.

- Chat sessions – training sessions that are conducted using chat technology, they are conducted in a synchronous manner, all participants have simultaneous access to the chat. In many remote educational establishments there is a chat-school in which the activity of remote teachers and students is organized with the help of chat rooms. Chatting in real-time is one of the prerequisites for distance learning. The topic and issues to be addressed are identified, such as discussion questions, which require the immediate interaction of the students and the teacher. The teacher hypothetically simulates the lesson and prepares it for a minute plan of the lesson. The students are then provided with the materials they need to use to prepare for the class. These materials include problems, questions, tasks that students will prepare for discussion. To summarize the chat session, the reflection form of the activity performed and the homework of understanding the results of the chat, which students send to the teacher later, are thought out in advance. Here are some guidelines for developing a chat session: formulate a chat session topic; record the main problem or task of the chat session; to formulate the main goals of the lesson (the specific result that students are expected to receive); to formulate pedagogical tasks of the lesson, that is, the goals of the chat-lesson, necessary for the achievement of its main educational goals; carry out preliminary analysis of technical, geographical, social and other characteristics of the chat participants, first of all: students' access to the place where the chat sessions will be held; technical readiness and experience of students in this activity; duration of work; to choose the best time to conduct a chat session based on the analysis of information about its participants; determine the optimal number of students participating in a single chat session, the criteria for selecting them, the leaders of the micro groups or sections during the general chat session, if selected; to choose the optimal form of conducting a chat session according to the set goals and objectives (role or business game, round table, defence of creative works, interview, competition, seminar, discussion); to determine the types of activities of the participants of the chat-session, which correspond to the chosen form of its conduct (presentation by the moderator), discussion of the problem, heuristic dialogue; "brainstorming", constructing the definition, chat-presentation, game tasks, individual reflection); determine the stages of a chat session: beginning, culminating, ending; allocate time to each of these steps; to schedule a chat session to be communicated to participants, for example: Registration of chat session participants – 09.50 – 10.00; Introductory keynote address – 10.00 – 10.05; Discussion of the problem – 10.05 – 10.30. To make written preparations for conducting a chat-lesson in the form of the names of the stages of the lesson, individual phrases, replicas during the lesson, without spending unnecessary time on typing during the lesson. Such preparations can be: greetings, introductory words of the presenter; phrases that activate the chat participants; phrases that encourage students to think; stimulating questions for participants on the topic of the lesson; short problem tasks for students during the chat session. Formulate possible meaningful, organizational and disciplinary problems (withdrawal of discussion from the topic of the lesson, non-compliance with the regulations, appearance in the chat of outsiders) that are possible during the lesson, suggest ways of solving them. Identify technical problems (loss of communication

between the student and teacher) that can occur during the class, suggest ways to solve them. To determine the forms of expression of the reflexive activity of the participants in the chat session, to give an exemplary algorithm of their reflexive activity. To formulate concrete possible results of the lesson in relation to the participants of the chat session (record of the chat-discussion of the problem, elaborated inputs of the lesson of the task, answers to the questions asked). Make careful recommendations for chatting with the student and send them in advance. After the lesson, copy the text of the chart that was drawn for further pedagogical analysis.

- Web Classes – Distance Learning, Conferences, Seminars, Business Games, lab work, workshops, web quests, and other forms of telecommunications training and other online training. Web sessions use specialized educational web forums – a form of user work on a particular topic or problem with posts that remain on one of the sites with the program installed on it. Web forums are distinguished from chat sessions by the possibility of longer (multi-day) work and the asynchronous nature of student-teacher interaction. Through cloud technologies that provide distance learning, promote differentiation and individualization, self-learning and self-organization, the formation of information competence of students, optimization of the educational process in geography.

- Teleconference – usually conducted through lists mailing using email. Educational teleconferences are characterized by the achievement of educational goals. There are also forms of distance learning where teaching materials are emailed to students at home. Such a system is based on a method of learning, called "Natural learning process" [8].

Thus, the teacher, working remotely, is obliged: to know the basic principles of functioning of telecommunication systems; to know the features of TV and video conferences, forums; to know the basics of telecommunication etiquette; to have the skills of information "navigation"; be able to work with information resources (databases, electronic maps, information services); be able to create web pages; to have a specific information and educational environment; be able to use the complex of services provided by the digital environment; be able to provide educational material so that it is effective, individual, regardless of place and time, the work of students; to know the facts that stimulate the activity of students online and be able to use them in the distance learning process; to know individual styles of educational and cognitive activity of students; to know features of independent activity of students in the network in the process of distance learning; be able to carry out psychological and pedagogical testing and current activities of students; be able to prevent and resolve conflict situations; to know active teaching methods (cooperation in collaboration, project method, multilevel training, research, search methods, etc.); be able to play role-playing online games; be able to integrate full-time and distance learning; to have a method of formation of critical thinking, students' reflexes; be able to organize and carry out a telecommunications project; actively use the communicative capabilities of computer networks to organize fruitful communication between the participants of the educational process, which is the main advantage of using the educational opportunities of the Internet in the educational process.

In general, distance learning is a democratic simple and free system of learning. It is now actively used by Europeans for further education. The student, by constantly completing practical tasks, acquires stable automated skills. Theoretical knowledge is assimilated without additional effort, organically interwoven into training exercises. The formation of theoretical and practical skills is achieved in the process of systematic study of materials and listening and repetition of the speaker exercises on audio and video media (if available). This is ideally suited, but as it happens in practical application, the more so, the emphasis is on the additionally of such training rather than replacing it with traditional one.

The purpose of modern geographic education is to create a person who possesses spatial and geographical knowledge, cultural and geographical values; personality that connects its future with the geographical environment based on the interaction of society and nature, that is, the formation of a competent, knowledgeable personality with an active public position. Therefore, the educational process today should focus on the achievement of key and subject competencies [9].

The European Parliament and the Council of the European Union are known to have selected eight key competences for lifelong learning in 2006, "fundamental to every person's need for a knowledge-based society" [10]. One of these competencies is called digital competence. In particular, in the A Digital Agenda for Europe 2020, the European Commission stresses the importance of teaching European citizens the using digital technologies, and in particular to attract the attention of new generations. It should be noted that this document defines competence as a combination of knowledge, skills and competences in the relevant context. Whereas, basic knowledge, skills and competencies related to digital competence are defined: confident, critical and responsible use and engagement with digital technologies for education, work and participation in society. This includes information literacy and data literacy, communication and collaboration, digital content creation (including programming), security (including digital wellbeing and cybersecurity competencies), and addressing a variety of issues, including economic, social and personal [11]. Therefore, in addition to subject competencies, professional methodological, the modern teacher must also possess digital competence and form appropriate competences in students. That is, the digitization of education is one of the key conditions for successful development of an informed society. However, the rapid development of the latest information technologies in the world has led to a new socio-economic problem – information inequality. Distance education can solve the problem of disproportion in computer science. The purpose of distance learning was, in fact, a supplemented form of learning and provided for communication between the teacher and the student if they were territorially divided. This has been made possible through modern telecommunications technology and the Internet.

One of the main issues in distance learning is how to organize a process for students and teachers to complete and send assignments, create unique materials and communicate between all participants in the educational process.

Today, children are growing up in the digital world, and it is naturally that they use any digital medium to receive and share information. Therefore, it is not a problem for them to study online remotely; on the contrary, this is a new educational challenge for the child.

The practice of informing general education institutions has caused a number of problems. One of the most acute (in addition to material and organizational) is the problem of "teacher failure" to introduce information technology into the learning process, caused by the contradiction between the collective forms of classroom and personal learning, stimulated by personal means (computer, laptop, smartphone, mainframe, internet, etc.). Another problem is the likely reduction of interpersonal contacts by expanding access to impersonal information. An important range of issues is related to the legal basis of information dissemination in the education system, namely: the rights of students to receive information, protection from the use of information about the student by other persons to his detriment and from unauthorized access to school databases; copyright and, in particular, the use of educational information prohibited for free distribution; protecting information from intentional and unintentional spoofing (such as computer viruses) and more.

The use of digital technology in geography lessons should be introduced not instead of, but along with other modern technologies. The student must be able to independently analyze, compare, describe, and to do this he must learn to communicate. If an activity approach that is not based on the transfer of ready knowledge to students prevails in the learning process, but forms the ability to acquire knowledge independently while working with any information. For this it is necessary to form the skills of students to adapt to life in the information society through the development of information and communication culture by various information means (textbook, manual, educational books, television, radio, newspapers, magazines, reference books, Internet, student and family environment, etc.) [12].

The graduate, who has the skills to receive information from various sources, processes it through logical operations and applies it in real situations.

One of the most revolutionary modern educational technologies is called MOOC (Massive open online course) – a mass open online course that allows you to listen to world-class teachers and receive diplomas for these courses without leaving home. MOSS is a mass open social education. Creating communities to organize colleges online. They make quality education accessible. There are many conflicting opinions regarding the definition of blended learning. Some scientific studies suggest that it is impossible for the Ukrainian school to realize this, however, there are various mixed learning models offered by some researchers and teachers. For example: A personal driver where a teacher manages certain student actions and complements digital tools through rotation as students go through a self-study online cycle and compare class time; Flex – (flexible) Most training programs are provided through a digital platform, and the teacher is available for personal consultation and support; training laboratories where all educational information is provided through a digital platform, but in a specific real place (e.g., an audience) where students conduct research (create a volcano through physical constituents, obtain lava and its eruption, cause tropical rain, etc.); Self-blend – Lyceum students prefer to extend their traditional teaching with an online course, thus completing the entire course of geography through the online platform with the possible instruction from the teacher.

Event education (event-oriented education) can be used for training in geography, for example, in the form of virtual tours, both to production, to museums, and to nature. More and more online geography teacher songs are rap songs about soil formation (to avoid accusations of advertising, I deliberately do not provide a link – search for yourself).

Another powerful educational technology – game training – learn how to play. It has long been proven that learning through play is the best you can think of. The meaning of gamification is to separate the game aspects from the game and apply them in a non-game context: for example, to transform a game of finding objects by a topographic map of their area; explore countries and their capitals through e-games and more.

Geography is not possible without working with mapping sources of information. Pupils systematically perform practical work on contour maps, including electronic ones: application of geographical nomenclature in grades 6-8, industrial centres in grade 9, which allows to consolidate and test knowledge and skills again. Stimulates interest in the ability to read the map using the Imaginary Journey (For example, take a route from Kiev to Paris (France), when students create a route on the outline map with the beginning and end points, mark the geographical objects through which the path runs). This task is more interesting to them than just geographical dictation. Many students are interested in magazine material such as The Tree of Knowledge, GEO, various encyclopaedias, reference books, Golden Globes, Geo channel, Google Maps, etc.

An important place in remote work in the study of geography is the cartographic method. With his help, the teacher creates a mapping image of the territory. One of the elements of this method is the ability to read the map. The privilege of GPS technologies in toponymical research is the ability to visualize. GPS assumes accumulation, analysis, systematization of toponymical information, creates new maps that are in high demand in educational and tourism activities [13].

According to the results of the content analysis, we have concluded that in the world of remote communication, high expectations are placed not only in economics or politics, but above all in education. In the Internet resource «Information and Communication Technology (ICT) and Education» it is noted that the challenges that society faces at the same time provide a unique opportunity for a modern education system. Traditional learning – collecting and remembering information from specific fields of knowledge is outdated – now it has to respond to the challenges of preparing young people for integration and success in society and the economy. Knowledge is now being transformed into new ideas and programs for human life, and new technologies are tools that can be used to improve most sectors of education; information and communication technologies are of paramount importance for future education [14].

Conclusions and prospects for further research. Various studies in recent years show that distance learning is one of the effective means of providing educational opportunities, but most teachers do not use this technology as a learning system, all of which require advanced teacher training in digital content, since the use of digital technology in distance learning is key a factor for the successful formation of geographical competence in students. Following a pedagogical study aimed at exploring partial participation in distance learning, as no one expected it to be ubiquitous and long-lasting, preliminary conclusions were drawn regarding the disadvantages and benefits of distance learning in geography:

- insufficient legislative framework of Ukraine for widespread implementation of distance learning (not only in quarantine conditions);
- insufficient funding to provide the general secondary education facilities and teachers for the implementation of distance learning;
- low funding for the development and implementation of distance technologies in general secondary education (as opposed to higher education);
- prejudice and conservatism about distance learning, both by teachers and school leaders and some education departments;
- lack of a specific methodology for conducting classes, and therefore the use of different, sometimes questionable models, technologies, forms of organization and use of educational subject content, which can lead to complications in the exchange of positive results and achievements, even with the effective transfer of educational geographical information.

In addition, the rapid development of digitization, the globalization of the education market, and the significant advantage of distance learning products and technologies, compared to domestic ones, are the source of a new and complex problem – international competition for educational institutions, organizations and facilities. Given the technical backwardness of Ukraine and the financial crisis of education, it is difficult to compete with foreign institutions providing distance learning services. In addition, bilingual (multilingual) education, which is actively implemented in the educational process, namely fluent in English, gives students the opportunity to feel comfortable in any language environment, and will rather watch quality English-language content than Ukrainian amateur portfolios.

During the research we found that among the specific socio-pedagogical problems the central place is occupied by the contradiction between the rate of increase of knowledge in society and the limited opportunities for their assimilation by the individual. Attempts to resolve this contradiction lead to the rejection of the absolute educational ideal (comprehensively developed personality) and its replacement by a specially defined educational ideal – the maximum development of human competencies (skills) with self-realization. It is necessary to give a person the right to choose areas of study, which leads to the introduction of a fairly early differentiation of education and the creation of continuing education systems. The idea of continuing education can be realized only by preparing the necessary conditions for self-education: creating an organizational and legal framework for access to various sources of information, formation and development of human abilities related to its search, processing, perception, understanding, use. A person who lacks information technology is deprived of one of the adaptive mechanisms in a dynamic society. There is a problem of formation and development of information culture of the individual through the formation of not only subject but also digital competence, which is our further research.

References

- [1] G. O. Vaskivska, Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii yak zasib realizatsii trysubiektnoi vzaimodii u starshii shkoli, in «*Osvita XXI stolittia: teoriia, praktyka, perspektyvy*»: materialy Pershoi mizhnarodnoi naukovy-praktychnoi Internet-konferentsii, m. Kyiv, 18 kvit. 2019 r. Dydaktyka: teoriia i praktyka : zb. nauk. prats. Kyiv : Feniks, 2019, p. 13-16.
- [2] A. A. Andreev, Vvedenie v dystantsyonnoe obuchenye. Evraziyskaia assotsyatsiia dystantsyonnoho obrazovanyia, in *Materialu IV Mezhdunarodnoi konferentsii po dystantsyonnomu obrazovanii*. [Online]. Available: <http://www.iet.mesi.ru/broshur/broshur.htm>
- [3] A. P. Ehorshyn, Dystantsyonnoe obuchenye v uchebnom zavedenii vussheho obrazovanyia. *Dystantsyonnoe obrazovanye*, 1998, 1, p. 20-23.
- [4] E. S. Polat Dystantsyonnoe obuchenye. Pedagogicheskoe y ynformatsionnoye tekhnolohyy v obrazovanii [Online]. Available http://scholar.urf.ac.ru/ped_journal/numero4/pedag/polat.html
- [5] N. Ponomarenok, O. Finahina, Osoblyvosti rozvytku informatsiinoho rynku: monohrafiia. Donetsk: TOV. «Iuho-Vostok», LTD, 2006.
- [6] Measuring the Information Society Report 2016 ITU. 2016. [Online]. Available <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/mis2016.aspx>.
- [7] Rekomendatsii kruhloho stolu «Osvitnia polityka v umovakh informatsiinoho suspilstva». [Zatverdzheno rishenniam Komitetu z pytan nauky i osvity Verkhovnoi Rady Ukrainy 24 travnia 2016 r.]. [Online]. Available http://old.apitu.org.ua/files/Recomendations_education.pdf
- [8] T. G. Nazarenko, Metodyka navchannia geografii v profilnii shkoli: teoriia i praktyka: [monografiia], Kyiv: Pedagogichna dumka, 2013. [Online]. Available: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9886>
- [9] L. P. Vishnikina, Kompetentnisne navchannia geografii v osnovnii shkoli [monografiia]. Poltava: TOV «ASMI», 2017.
- [10] Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program — OECD (Draft) [Online]. Available <http://www.deseco.admin.ch/>.
- [11] Communication from the Commission of 19 May 2010 to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – A Digital Agenda for Europe. COM (2010) 245 final. [Online]. Available <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:FIN:EN:PDF>.
- [12] Kontsepsiia navchannia geografii v shkoli. *Geografiia ta osnovy ekonomiky v shkoli*, 2009, № 7-8, s. 15
- [13] T. G. Nazarenko, Rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti v uchniv litseiu pid chas navchannia geografii ta ekonomiky. *Kompiuter u shkoli ta simi*, 1 (145). p. 3-8. [Online]. Available: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710773>
- [14] Information and Communication Technology (ICT) and Education. [Online]. Available: http://www.basiced.org/wp-content/uploads/Factsheets/Technology_fact_sheet.pdf

Татьяна Назаренко, доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, заведующая отделом обучения географии и экономики Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина.

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрены актуальные вопросы, связанные с процессом формирования географических компетенций учащихся, которые они будут получать с помощью цифровых технологий путем дистанционного обучения. Современный человек живет в информационном обществе, и для этого он должен иметь все необходимые инструменты, ведь лицо, не владеющее знаниями информационных технологий, лишено одного из адаптивных механизмов динамического общества. Сегодня проблема образования касается не только формирования предметных компетенций у школьников, но и совершенствования информационной грамотности через формирование цифровой компетентности. В статье описано проведенное педагогическое исследование, которое выявило преимущества и недостатки дистанционного обучения географии в современных условиях длительного карантина, вызванного Covid-19. Среди специфических социально-

педагогических проблем центральное место занимает противоречие между темпами роста знаний в обществе и ограниченными возможностями их усвоения индивидом. Ответ на него дает содержание статьи.

Ключевые слова: географическая компетентность; дистанционное обучение; современные информационно-коммуникативные технологии обучения; поисково-исследовательская деятельность; методы обучения, цифровая компетентность.

Тетяна Назаренко, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувача відділом навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ГЕОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто актуальні питання, пов'язані з процесом формування географічних компетентностей в учнів, які вони отримуватимуть за допомогою цифрових технологій шляхом дистанційного навчання. Сучасна людина живе в інформаційному суспільстві, і для цього вона повинна мати усі необхідні інструменти, адже особа, яка не володіє знаннями інформаційних технологій, позбавлена одного з адаптивних механізмів динамічного суспільства. Сьогодні проблема освіти стосується не лише формування предметних компетентностей у школярів, а й удосконалення інформаційної грамотності через формування цифрової компетентності. У статті описано проведене педагогічне дослідження, яке виявило переваги та недоліки дистанційного навчання географії в сучасних умовах довготривалого карантину, викликаного Covid-19. Серед специфічних соціально-педагогічних проблем центральне місце посідає суперечність між темпами зростання знань у суспільстві та обмеженими можливостями їх засвоєння індивідом. Відповідь на нього дає зміст статті.

Ключові слова: географічна компетентність; дистанційне навчання; сучасні інформаційно-комунікативні технології навчання; пошуково-дослідницька діяльність; методи навчання, цифрова компетентність.



Валерій Редько – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: лінгводидактичні засади навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти; проблеми конструювання змісту підручників з іноземних мов для закладів загальної середньої освіти; рівні сформованості іншомовної комунікативної компетентності школярів; теоретико-методичні засади компетентнісно орієнтованого навчання іноземної мови учнів початкової школи тощо. Автор монографій, підручників, посібників з іноземних мов для закладів загальної середньої освіти.

e-mail: Valeralabredko@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4035-4925>

УДК 373.51:811

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-109-117>

ДИДАКТИЧНА СУТНІСТЬ ОСВІТНЬОГО ІНШОМОВНОГО КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЗАСОБУ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті визначено та описано дидактичну сутність освітнього іншомовного комунікативного середовища, обґрунтовано його компоненти та потенційні можливості слугувати засобом організації компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. Цей феномен розглянуто як збалансований комплекс методів, форм і засобів навчання, що сприяють активному оволодінню учнями іншомовним спілкуванням у різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до сфер, тем і мовного матеріалу, окреслених чинною навчальною програмою. Автор трактує цю категорію на рівні комплексної та взаємопов'язаної діяльності двох суб'єктів навчального процесу – учня і вчителя, та інтерпретує як своєрідний освітній простір, що забезпечує цілісне засвоєння учнями навчального змісту, дає їм можливість проявляти свої здібності, умотивовує їхню іншомовну діяльність, посилює інтерес до вивчення предмета, дає змогу пізнавати культуру народу, який спілкується іноземною мовою, що вивчається, сприяє їхній освіті, розвитку і вихованню. Водночас освітнє іншомовне комунікативне середовище дає вчителю змогу успішно реалізовувати прогнозовані завдання, проявляти власний професійний досвід. За результатами дослідження автор пропонує модель освітнього іншомовного комунікативного середовища, презентовану в змісті створених ним шкільних підручників.

Ключові слова: освітнє іншомовне комунікативне середовище; компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов.

Постановка проблеми. Оновлення змісту навчання іноземних мов, яке спостерігається в останнє десятиліття, пов'язується з деякими змінами у стратегічних напрямках розвитку вітчизняних закладів загальної середньої освіти — спрямуванням навчальної діяльності на вироблення в учнів життєвих компетентностей, що в майбутньому давали б змогу випускникам, які здобули повну загальну середню освіту, успішно адаптуватися до сучасного світового мультинаціонального й полікультурного простору та комфортно почуватися в

ньому [7]. Це об'єктивно зумовлено низкою чинників, пріоритетним серед яких є тенденція на постійну глобалізацію та інтенсифікацію розвитку міжнародних контактів у різноманітних сферах життя, що стимулює переорієнтацію шкільної іншомовної освіти на компетентнісне спрямування навчального процесу, котрий здатен забезпечити випускників правилами і законами життєдіяльності у змінному світовому середовищі.

Зміст навчання іноземних мов учнів детермінується соціально-економічним рівнем розвитку держави та потребами щодо якості володіння громадянами іноземною мовою. Основна стратегічна лінія у визначенні змісту — це чітке окреслення цілей і завдань навчання. Відповідно, здійснюється добір навчального матеріалу, окреслюються методи, форми, принципи і засоби оволодіння ним. Зміст навчання розробляється в контексті Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти [1], які вказують, чого мають навчитись учні у процесі оволодіння мовою, щоб використовувати її як засіб міжкультурного спілкування.

Упродовж останніх років активно відбуваються значні зміни в галузі шкільної іншомовної освіти. У програмах нового покоління чітко простежується тенденція на компетентнісно орієнтоване навчання іншомовного спілкування. Його змістом передбачається виконання учнями навчальних дій, пов'язаних із формуванням ключових і предметних компетентностей, які проявляються в їхній готовності практично застосовувати здобуті знання, сформовані уміння й навички, способи діяльності для виконання пізнавальних і комунікативних завдань [3]. Відповідно до цих трансформацій набувають іншої якості зміст і функції засобів навчання, зокрема підручників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання компетентнісно орієнтованого навчання не є новим для світового, зокрема європейського соціуму. Різноманітні його аспекти як концептуальні орієнтири розглядалися на всіляких державних і наукових рівнях стосовно різних навчальних предметів, у тому числі іноземних мов. Насамперед ця проблема порушена в Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти, де чітко зазначено про важливість побудови змісту навчання на засадах компетентнісного підходу [1]. Цей напрям став пріоритетним у змісті деяких декларацій і рекомендацій Ради Європи і, відповідно, державних освітніх документів європейських країн.

Помітне місце він також почав займати в освітній політиці України. Базові положення компетентнісного підходу до навчання викладено в наукових публікаціях українських (Н. М. Бібік, О. І. Локшиної, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін.) та зарубіжних учених-педагогів [2; 6; 8; 10]. Певний відбиток ця проблема знайшла у сфері іншомовної освіти (Н. П. Басай, О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Л. В. Калініна, Р. Ю. Мартинова, О. С. Пасічник, Т. К. Полонська). Учені досліджують питання особливостей організації навчання на компетентнісних засадах, висвітлюють свої погляди на побудову компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов, описують фрагменти змісту шкільних підручників, діляться досвідом проведення уроків відповідно до компетентнісного підходу тощо.

Мета статті — визначити та інтерпретувати дидактичну сутність освітнього іншомовного комунікативного середовища як засобу організації компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефективність компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов значною мірою залежить від умов навчання, зокрема від дидактично ефективної організації навчального процесу, методично доцільної діяльності вчителя, вмотивованої готовності учнів виконувати навчальні дії, що узгоджуються з їхніми віковими особливостями, потенційними можливостями та інтересами [4]. Особлива роль у цьому процесі належить також підручнику як основному засобу навчання, де моделюється навчальний процес. Умови для забезпечення успішного виконання функцій підручника може надати спеціально створене освітнє середовище, яке за основними параметрами спроможне позитивно впливати на результати навчання.

Освітнє ініомовне комунікативне середовище ми розглядаємо як збалансований комплекс методів, форм і засобів навчання, що сприяють активному оволодінню учнями спілкуванням у різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до сфер, тем і мовного матеріалу,

окреслених чинною навчальною програмою. Це складне утворення, що ґрунтується на взаємодії двох суб'єктів навчального процесу – *вчителя* та *учнів*, діяльність яких спрямовується на виконання цілей навчання з використанням дидактично доцільних засобів. Його можна трактувати як своєрідний освітній простір, що забезпечує цілісне засвоєння *учнями* навчального змісту, дає їм можливість проявляти та розвивати свої здібності, підвищує інтерес до вивчення предмета, умотивовує їхню іншомовну діяльність, яку вони навчаються виконувати на уроках, дає змогу засобами іноземної мови пізнавати культуру народу, що нею спілкується, а також розповідати своєму уявному іншомовному співрозмовникові про культуру своєї країни, сприяє освіті й вихованню, активізує пізнавальні інтереси, надає можливості для самовдосконалення. Водночас освітнє іншомовне комунікативне середовище дає змогу *вчителю* успішно реалізовувати прогнозовані завдання, надає можливості проявляти свій професійний досвід, зокрема демонструвати власні творчі дидактичні та методичні напрацювання, що сприяють досягненню мети, передбачає методично доцільне використання методів, форм і засобів оволодіння учнями іншомовною комунікативною діяльністю, дає змогу позитивно впливати на їхні дії, стимулювати до активної мовленнєвої взаємодії, враховуючи їхні потенційні можливості та набутий навчальний досвід.

Зміст освітнього іншомовного комунікативного середовища характеризується наявністю *інваріантних* і *варіативних* компонентів, що різнобічно зумовлено особливістю цілей навчання іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування. До *інваріантних компонентів* належать суб'єкти навчального процесу, зміст їхньої діяльності, дидактичні та методичні принципи навчання, дидактично доцільно дібрані та методично раціонально організовані вправи і завдання як засоби оволодіння навчальним іншомовним матеріалом. *Варіативні компоненти* – це типи, види та кількість вправ і завдань, які долучаються до змісту навчання, що часто залежить від його умов і завдань, об'єкти активізації та контролю механізмів засвоєння навчального матеріалу, часові межі виконання тренувальної роботи, передбаченої для оволодіння операціями та діями з метою засвоєння нової навчальної одиниці, механізмами спілкування та певними видами мовленнєвої діяльності. Варто зауважити, що паралельне та взаємопов'язане навчання говоріння, аудіювання, читання, письма не означає окреслення однаково пролонгованих у часі етапів, які спрямовуються на оволодіння кожним із них. Учителю надається право самостійно розв'язувати цю проблему в залежності від ситуативних потреб і наявних умов навчання.

Визначальною характеристикою освітнього іншомовного комунікативного середовища має бути його здатність сприяти моделюванню комунікативно спрямованих дій учнів. За такої умови результати такої діяльності будуть успішними, якщо зміст навчання оптимально враховує характерні певному етапу дидактичні, методичні та психологічні чинники впливу на його здійснення. Це насамперед психологічна готовність учнів до запланованої навчальної роботи, рівень її вмотивованості, потенційні можливості, інтереси, досвід, набутий під час вивчення інших предметів, загальнонавчальний рівень їхнього розвитку, ситуативно доцільні та доступні методи, форми і засоби навчання, очікувані результати. Звісно, варіативні компоненти освітнього середовища для різних класів можуть відрізнятися певними показниками, зокрема кількістю і видами вправ і завдань, об'єктами контролю, обсягом нового навчального матеріалу тощо. Усі ці особливості мають знаходити чіткий відбиток у змісті підручника як основного засобу навчання.

Освітнє іншомовне комунікативне середовище не вимагає від учнів і вчителів обов'язкового чіткого виконання усіх пропонованих змістом підручника вправ і завдань, а відповідно до умов навчання дає вчителю змогу проявляти свої творчі здібності до вибору зі змісту підручника та методичної організації навчального матеріалу в межах уроків, долучати притаманні його професійній діяльності види робіт, які традиційно дають йому позитивний результат. А відтак, зміст підручника має бути гнучким і давати вчителю можливість самостійно орієнтуватися в організації навчання, варіювати окремими його компонентами залежно від комунікативних ситуативних потреб і умов навчання. Окрім того, передбачається також можливість моделювання змісту окремих його компонентів, що зумовлюється завданнями уроків. Насамперед це стосується засобів навчання (вправ, завдань): їх видів, типів і кількості [9]. Формування механізмів іншомовного спілкування

доцільно здійснювати ситуативно в тих часових межах і в тій послідовності, яких об'єктивно потребує навчальна діяльність, що її виконують учні на певному етапі уроку. Якщо ставиться завдання формувати мовні навички, то домінуватимуть вправи, спрямовані на засвоєння учнями значення, способів формоутворення та функцій лексичної чи граматичної одиниці у мовленні. Відповідно до набутого іншомовного досвіду буде спостерігатися тенденція на урізноманітнення творчих комунікативних завдань як засобів активізації навчальних дій учнів з метою оволодіння певним видом мовленнєвої діяльності. Водночас, окрім засобів навчання, пропонованих підручником, учителеві має надаватися можливість за потреби самостійно долучати додаткові, ситуативно доцільні типи та види вправ і завдань для використання на уроці та варіювати їх кількістю відповідно до умов навчання і результатів, які демонструють учні.

Зазвичай зміст підручника має забезпечувати методичну діяльність учителя у межах кожного уроку, втім він не є та об'єктивно не може бути універсальним засобом, який однаковою мірою демонструє ефективність за будь-яких умов навчання. Однак у ньому акумулюється дидактично достатній та оптимальний обсяг методично раціонально організованого матеріалу, який може слугувати базовим для виконання завдань навчання. Принцип рамкового підходу до створення його змісту передбачає можливість варіювання цим матеріалом і, за потреби, долучати додаткові навчальні засоби, що збігаються з базовими концептами, визначеними авторами. Підручник має створювати умови, щоб учитель дотримувався усталених дидактичних і методичних принципів під час добору таких засобів: доступності, наступності, комунікативної доцільності.

Викладене вище означає, що процес моделювання змісту навчання може включати певні компоненти, що характеризують оволодіння іншомовним спілкуванням як комплексною діяльністю, яка перебуває в постійному прогресивному розвитку. До них ми відносимо *цільовий, змістовий, процесуальний, контрольньо-оцінний компоненти*.

Цільовий компонент відповідно до вимог навчальної програми передбачає завдання, вказує потенційні рівні навчальних досягнень учнів, визначає для них певний обсяг і рівень розвитку лінгвістичних, соціокультурних і загальнонавчальних знань, мовних навичок, мовленнєвих умінь і ставлень до об'єктів спілкування, окреслює обсяг тематичного, мовного, мовленнєвого та інформаційного матеріалу, яким мають оволодіти учні для виконання поставлених завдань.

Змістовий компонент пропонує методи, форми і види навчальної діяльності, спрямованої на формування механізмів спілкування, мовні, мовленнєві та ілюстративні засоби навчання, сприяє усвідомленню учнями способів оволодіння іншомовним матеріалом, надає змогу висловлювати оцінні судження, передбачає організацію навчання іноземної мови у взаємозв'язку з культурою народу, який нею спілкується; презентує якісні та кількісні характеристики мовного, мовленнєвого, інформаційного та ілюстративного матеріалу, на засадах якого відбувається формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності, спрямовує її на паралельне та взаємопов'язане оволодіння видами мовленнєвої діяльності: говорінням, аудіюванням, читанням, письмом, вмотивовує навчальну роботу учнів, сприяє розвитку в них творчих здібностей, формуванню здатності до саморегуляції дій, спрямованих на задоволення власних іншомовних комунікативних потреб [5].

Процесуальний компонент визначає методи, форми та засоби ефективного управління навчальним процесом, зокрема іншомовною пізнавальною діяльністю учнів, пропонує систему вправ і завдань як засобів, які забезпечують становлення навичок і вмінь усного і писемного мовлення та в такий спосіб сприяють набуттю досвіду іншомовної комунікативної взаємодії в умовах мультилінгвального та полікультурного світового простору, окреслює часові межі та послідовність виконання мовних операцій і мовленнєвих дій, спрямованих на активізацію та використання навчального матеріалу в практичній іншомовній комунікативній діяльності.

Контрольно-оцінний компонент указує на об'єкти контролю, визначає його види, форми та засоби і в разі потреби стимулює до коригування результатів навчальної діяльності, форм і способів її здійснення.

Зобразимо на рисунку модель освітнього іншомовного комунікативного середовища, де окреслено сутнісні характеристики основних його компонентів.

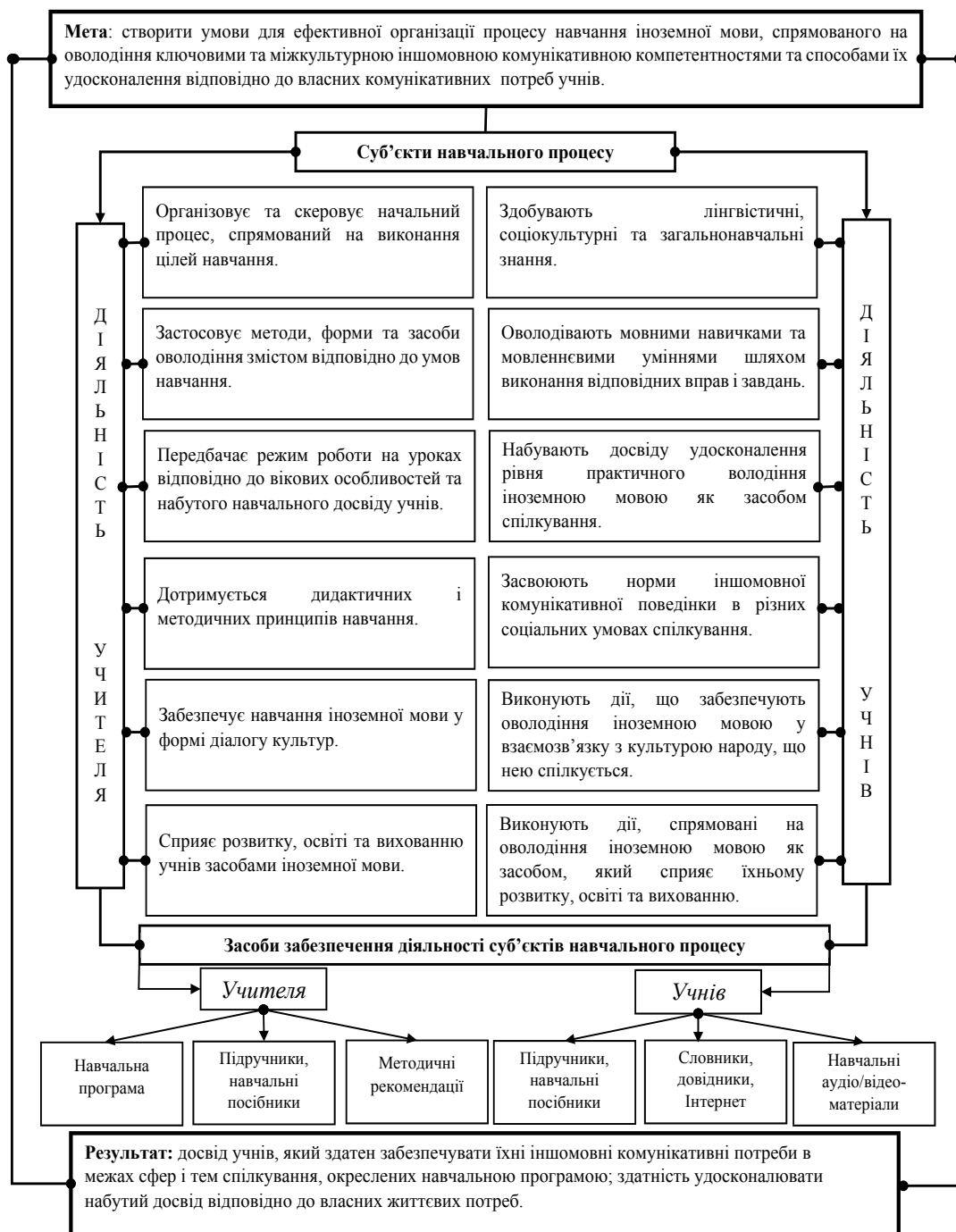


Рисунок. Модель освітнього іншомовного комунікативного середовища

Компетентісно орієнтоване навчання іноземних мов доцільно розглядати з кількох позицій: а) цілей шкільної іншомовної освіти взагалі та на певному етапі (класі)

навчання зокрема; б) особливостей добору та організації змісту навчання іноземної мови; в) особливостей добору та використання методів, форм і засобів навчання відповідно до його умов; г) особливостей організації навчального процесу; д) особливостей об'єктів, форм і видів контролю навчальних досягнень учнів. Прокоментуємо ці характеристики.

Цілі шкільної іноземної освіти. Основними ознаками цієї позиції є особливості цілевизначення, його спрямованість на практичне оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, а також на формування в учнів здатності розв'язувати власні освітні проблеми з використанням критичної рефлексії, що спрямовується на удосконалення іноземних здібностей і мовленнєвого досвіду протягом життя відповідно до власних комунікативних потреб.

Особливості добору та організації змісту навчання іноземної мови. Ця позиція зумовлюється як цілями, так і тематикою навчання іноземного спілкування. Вона має враховувати тенденції розвитку шкільної іноземної освіти (на сьогодні: компетентнісний, комунікативний, діяльнісний, особистісно орієнтований, культурологічний підходи), метапредметні категорії, пов'язані з організаційними, інформаційно-пізнавальними, комунікативними, емоційно-ціннісними видами навчальної діяльності, спрямованими на засвоєння мовних аспектів спілкування і механізмів іноземної комунікації в усному і писемному мовленні, на оволодіння особливостями комунікативної поведінки, прийнятої у країнах, мова яких вивчається, на дотримання соціокультурних норм використання стратегій, адекватних до ситуації спілкування, що забезпечують успішність комунікативної взаємодії.

Особливості добору та використання методів, форм, засобів навчання відповідно до його умов у процесі компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов. Ця позиція зумовлюється тенденціями розвитку сучасної шкільної іноземної освіти: а) комунікативним спрямуванням процесу навчання; б) діяльнісною технологією навчання; в) особистісно орієнтованою парадигмою процесу навчання, його відповідністю віковим особливостям учнів початкової школи; г) культурологічним спрямуванням навчальної діяльності. Визначені освітні технології мають сприяти успішному оволодінню учнями навчальними діями зорієнтованими на отримання іноземного досвіду спілкування в усній та письмовій формах, який неможливий без засвоєння мовних одиниць і механізмів оперування ними у практичній іноземній діяльності. А це означає, що методи, форми, види навчальної роботи та засоби їх виконання повинні оптимально забезпечувати ефективність способів пред'явлення та активізації дібраних мовних і мовленнєвих одиниць і давати змогу здійснювати об'єктивний контроль/самоконтроль навчальних досягнень учнів.

Особливості організації навчального процесу. Передбачається, що навчання організовується за принципом паралельного і взаємопов'язаного оволодіння учнями видами мовленнєвої діяльності, а з допомогою засобів іноземної мови відбувається ознайомлення із соціокультурними, соціолінгвістичними, лінгвокраїнознавчими аспектами культури країни, мова якої вивчається. У зв'язку з цим весь процес навчання набуває форми діалогу культур (чужомовної та рідної), який здійснюється засобами іноземної мови. Такий підхід забезпечується спеціальними видами і формами іноземної навчальної діяльності, серед яких визначальне місце належить комунікативним завданням, зокрема інтерактивним технологіям і навчально-мовленнєвим ситуаціям, які в освітній діяльності учнів мають набувати пріоритетних засобів навчання.

Особливості об'єктів, форм і видів контролю освітніх досягнень учнів. Ця позиція передбачає використання нового підходу до оцінювання іноземних навчальних досягнень учнів. Увага концентрується на результатах навчання, зокрема рівнях сформованості мовних навичок і мовленнєвих умінь, а також на якості набутого загальнонавчального досвіду. Причому пріоритетними вважаються види і форми контролю не стільки рівня сформованості мовних (фонетичних, лексичних, граматичних) навичок учнів (хоч і вони є об'єктами перевірки), скільки якості іноземних умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності:

говорінні, слуханні, читанні, письмі. Водночас варто наголосити, що не залишається поза увагою загальнонавчальний досвід учнів, який дає їм змогу доцільно користуватися невербальними засобами спілкування, самостійно здійснювати діяльність для забезпечення власних потреб спілкування іноземною мовою, що ситуативно виникають. Ця позиція набуває важливого значення в умовах компетентісно орієнтованого навчання, коли увага учнів і вчителів має спрямовуватися на результати навчання як на об'єктивні показники дидактичної та методичної доцільності й ефективності моделювання у змісті підручника освітнього процесу.

Переконалим показником дидактичної доцільності такого середовища, у тому числі ефективності засобів, за допомогою яких воно організовується, є здатність учнів цілісно поєднувати здобуті знання, сформовані уміння й навички, набутий навчальний досвід, світоглядні цінності, ставлення та переконання з активною творчою самостійною пошуково-дослідницькою діяльністю у межах окреслених навчальною програмою орієнтирів у процесі добору та використання мовних засобів та інформаційного матеріалу для продукування усних і письмових текстів, а також для ідентифікації чужих висловлень під час їх сприймання. На сьогодні це одне з пріоритетних завдань сучасної шкільної компетентісно орієнтованої іншомовної освіти, яка покликана озброїти учнів уміннями усвідомлено окреслювати для себе проміжні та кінцеві цілі щодо оволодіння різними аспектами іноземної мови та механізмами її практичного застосування у різних сферах життєдіяльності, прогнозувати якість очікуваного мовленнєвого продукту, доцільно добирати навчальні матеріали, необхідні для реалізації власних комунікативних намірів, визначати раціональні та ефективні способи і форми оволодіння навчальним змістом згідно зі своїми потенційними можливостями та ситуативними потребами. Йдеться про здатність змісту підручника забезпечувати розвиток в учнів рефлексивних здібностей, зокрема об'єктивно оцінювати власні якості як міжкультурної іншомовної комунікативної особистості та як суб'єкта навчальної діяльності, що передбачає засвоєння не тільки певного іншомовного досвіду, але й стратегій, що дають змогу успішно його набувати, коригувати і застосовувати відповідно до власних потреб у межах програми щодо змісту навчання у кожному класі. Симбіоз цих характеристик визначає базовий рівень сформованості міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти. Вони адаптуються до умов навчання, потенційних психофізіологічних можливостей учнів різного віку. На них має спрямовуватися діяльність учителя і підручника. Саме їх ефективну взаємодію може забезпечити спеціально створене освітнє іншомовне комунікативне середовище як дидактичний феномен методично доцільної організації навчального процесу.

Висновки. У статті за результатами власних наукових досліджень автор визначає та обґрунтовує дидактичну сутність освітнього іншомовного комунікативного середовища як засобу організації компетентісно орієнтованого навчання іноземної мови у закладах загальної середньої освіти. Представлено авторську інтерпретацію змісту цього феномену та засоби його упровадження в навчальний процес. Розкрито особливості компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов та представлено їх характеристики. Окреслено навчальні дії, виконувані учнями в межах зазначеного середовища. Визначено та охарактеризовано його інваріантні та варіативні компоненти.

На основі узагальнень проблем, які досліджено, створена і схематично представлена модель освітнього іншомовного комунікативного середовища як засіб реалізації компетентісно орієнтованого навчання у змісті шкільних підручників. Ефективність запропонованої моделі передбачається перевірити у шкільній практиці, а результати апробації можуть стати предметом наступного дослідження.

Використані джерела

- [1] *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ, Україна, 2003.
- [2] И. А. Зимняя, *Ключевые компетентности как основа компетентностного подхода в образовании*, Москва, Россия, 2004.
- [3] Т. К. Полонська, «Сутність компетентнісноорієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі», *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка; Інституту педагогіки НАПН України, вип. 22, ч. 2, с. 294–300, 2017.
- [4] В. Г. Редько, «Готовність учнів початкової школи до компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов: авторська інтерпретація результатів анкетування вчителів», *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць, вип. 19, с. 284–299, Київ, Україна, 2017.
- [5] В. Г. Редько, «Засоби формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи: результати емпіричних досліджень», *Проблеми сучасного підручника*: збірник наукових праць, вип. 20, с. 360–372, Київ, Україна, 2018.
- [6] S. Savignon, "Communicative language teaching for the twenty first century", in M. Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second/Foreign Language* (pp. 12-28). Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001.
- [7] *Key Competencies for Successful Life and Well – Functioning Society*; Edited by Dominique S. Rychen and Laura H. Salganik. – Göttingen : Hogrefe and Huber Publishers, 2003.
- [8] J. Richards, *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press. 47 P., 2005.
- [9] R. Ellis, «Second language acquisition research and language-teaching materials», in N. Harwood (Ed.), *English language teaching materials: Theory and practice* (pp. 33-57). New York: Cambridge University Press, 2010.
- [10] C. Weninger, & T. Kiss, *Culture in English as a foreign language (EFL) textbooks: A semiotic approach*. Teachers of English to Speakers of Other Languages Quarterly, 47(4), 1-23, 2013.

References

- [1] *Zahalnoievropejski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia*. Kyiv, Ukraina, 2003.
- [2] I. A. Zimnyaya, *Klyuchevyye kompetentnosti kak osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii*, Moskva, Rossiya, 2004.
- [3] T. K. Polonska, «Sutnist kompetentnisno-orientovanoho navchannia inozemnykh mov u pochatkovii shkoli», *Pedahohichna osvita : teoriia i praktyka* : zb. nauk. prats Kam'ianets-Podilskoho nats. un-tu imeni Ivana Ohienka; Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy, vyp. 22, ch. 2, s. 294–300, 2017.
- [4] V. H. Redko, «Hotovnist uchniv pochatkovoii shkoly do kompetentnisno oriietovanoho navchannia inozemnykh mov: avtorska interpretatsiia rezul'tativ anketuvannia vchyteliv», *Problemy suchasnoho pidruchnyka* : zb. nauk. prats, vyp. 19, s. 284–299, Kyiv, Ukraina, 2017.
- [5] V. H. Redko, «Zasoby formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti uchniv pochatkovoii shkoly: rezul'taty empirychnykh doslidzhen», *Problemy suchasnoho pidruchnyka* : zbirnyk. naukovykh prats, vyp. 20, s. 360–372, Kyiv, Ukraina, 2018.
- [6] S. Savignon, "Communicative language teaching for the twenty first century", in M. Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second/Foreign Language* (pp. 12-28). Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001.
- [7] *Key Competencies for Successful Life and Well – Functioning Society*; Edited by Dominique S. Rychen and Laura H. Salganik. – Göttingen : Hogrefe and Huber Publishers, 2003.
- [8] J. Richards, *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press. 47 P., 2005.
- [9] R. Ellis, «Second language acquisition research and language-teaching materials», in N. Harwood (Ed.), *English language teaching materials: Theory and practice* (pp. 33-57). New York: Cambridge University Press, 2010.
- [10] C. Weninger, & T. Kiss, *Culture in English as a foreign language (EFL) textbooks: A semiotic approach*. Teachers of English to Speakers of Other Languages Quarterly, 47(4), 1-23, 2013.

Валерій Редько, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент, завідувачий відомом обробчення іностранным языком Інститута педагогіки НАПН України, г. Київ, Україна.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ КАК СРЕДСТВА КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье определена и описана дидактическая сущность образовательной иноязычной коммуникативной среды, обосновывает её компоненты и потенциальные возможности служить средством организации компетентно ориентированного обучения иностранным языкам в учреждениях общего среднего образования. Этот феномен рассматривается как сбалансированный комплекс методов, форм и средств обучения, способствующих активному овладению учащимися иноязычным общением в различных видах речевой деятельности в соответствии со сферами, темами и языковым материалом, определенными действующей учебной программой. Автор трактует эту категорию на уровне деятельности двух субъектов учебного процесса: ученика и учителя, и интерпретирует как своеобразное образовательное пространство, которое обеспечивает целостное усвоения учащимися учебного содержания, позволяет проявлять свои способности, мотивирует их иноязычную деятельность, повышает интерес к изучению предмета, дает возможность познавать культуру народа, который общается на изучаемом иностранном языке, способствует их образованию, развитию и воспитанию. В то же время образовательная иноязычная коммуникативная среда дает учителю возможность успешно реализовывать прогнозируемые задачи, позволяет проявлять собственный профессиональный опыт.

По результатам исследования автор предлагает модель образовательной иноязычной коммуникативной среды, представленную в содержании созданных им школьных учебников.

Ключевые слова: образовательная иноязычная коммуникативная среда; компетентно ориентированное обучение иностранным языкам.

Valerii Redko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Foreign Languages Teaching Department, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; Honored Worker of Science and Technology of Ukraine.

DIDACTIC ESSENCE OF EDUCATIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE ENVIRONMENT AS A MEANS OF COMPETENCE-ORIENTED TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The author defines and describes the didactic essence of educational foreign language communicative environment, substantiates its components and potential opportunities to serve as a means of organizing competence-oriented teaching in the content of foreign languages school textbooks. He considers this phenomenon as a balanced set of methods, forms and means of teaching aids, contributing to the active mastering of foreign language communication by students in various types of speech activity in accordance with the spheres, topics and language material defined by the current curriculum.

The researcher explains this category at the level of activity of two subjects of the educational process: the student and the teacher. He interprets it as a kind of educational space that ensures students' holistic assimilation of educational content and allows them to show their abilities, motivates their foreign language activities. Besides, educational foreign language communicative environment enhances students' interest in studying the subject, gives them the opportunity to learn the culture of the people who communicate in a studied foreign language. It also contributes to their education, development and upbringing. At the same time, the educational foreign language communicative environment gives the teacher the opportunity to implement successfully the predictable tasks, allows him to show his own professional experience.

According to the results of the research, the author offers a model of educational foreign language communicative environment, presented on the content of school textbooks created by him/her.

Keywords: educational foreign language communicative environment, competence-oriented teaching of foreign language.



Оксана Онопрієнко – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: теорія початкового навчання, моніторинг навчальних досягнень молодших школярів, методика і практика навчання математики учнів початкової школи.

e-mail: oks_on@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0301-1392>

УДК 378.14

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-118-128>

ТЕХНОЛОГІЯ ВХІДНОГО ДІАГНОСТУВАННЯ НАВЧЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Розглянуто проблему розроблення засобів для здійснення у посткарантинний період вхідного діагностування залишкових результатів навчання учнів початкової школи. Проаналізовано поняття, пов'язані з технологізацією освітнього процесу в умовах, які швидко змінюються. Визначено зміст і характеристики категорії технології навчання. Описано авторську технологію вхідного діагностування навчання учнів початкової школи з акцентуванням уваги на її змістовому забезпеченні. Наведено результати спостережень за апробуванням інструментарію розробленої технології, окреслено перспективи досвіду її застосування.

Ключові слова: навчальні досягнення; залишкові результати; технологія навчання; педагогічне діагностування.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Набуття чинності новоствореною нормативною базою для початкової освіти – Державним стандартом і типовими освітніми програмами – зумовило зміни в змісті освіти, у вимогах до організації процесу навчання та в методології оцінювання освітніх результатів. Тим самим визначилися актуальні напрями сучасних педагогічних досліджень, а саме: дидактико-методичне забезпечення впровадження нового змісту навчання, зорієнтованого на формування компетентностей, які потрібні дитині для успішної самореалізації в суспільстві; розроблення методик і технологій навчання з урахуванням пізнавальних потреб і віковідповідних можливостей здобувачів освіти; опрацювання цільових і методичні орієнтирів компетентісно орієнтованого навчання із зазначенням пріоритетних способів навчальної взаємодії учасників освітнього процесу; обґрунтування дидактико-організаційних умов, за яких молодші школярі зможуть досягати високих результатів навчання та інші. Базовими теоретичними положеннями для здійснення означених та інших новацій в початковій школі наразі залишаються принципи дитиноцентризму, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів. Їхнє втілення на нормативно-прикладному рівні зумовлює необхідність не лише враховувати актуальні

потреби сучасної дитини, а й закладати потенціал для її перспективного розвитку, готовності продовжувати навчання [1].

Аналіз досвіду організації діяльності суспільства в умовах карантинних обмежень під час пандемії засвідчив наявність низки проблем, на які необхідно оперативно реагувати, аби забезпечити виконання функцій і завдань певної галузі. Карантин і викликана ним криза призвели до перегляду організаційної культури діяльності в різних сферах людської праці. Не становить винятку у зв'язку з цим й освіта. На думку експерта в галузі професійної оцінки персоналу О. Ніколенко [2], криза – це час умінь швидко вчитись та швидко реагувати на довколишнє середовище, і в поточній ситуації ринок послуг має сфокусуватися на технологіях і компетенціях спеціалістів, пов'язаних із їх використанням. Отже, технологізація процесів спроможна допомогти в складних обставинах швидше переорієнтуватися на пріоритетні засоби і форми організації діяльності, сприятливі для продуктивної праці. У ситуаціях посткарантинного навчання до дійових засобів побудови освітнього процесу зважимося віднести педагогічні технології різних рівнів застосування, що допоможуть учителям ефективно організувати освітню діяльність, забезпечать досягнення здобувачами освіти обов'язкових та очікуваних результатів в умовах звичного (очного) і дистанційного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Проблема технологізації освітнього процесу перебуває в полі уваги науковців і практиків від часів так званої технологічної революції в ХХ ст., пов'язаної передусім із досягненнями в галузі точних і технічних наук. Саме в цьому сенсі феномен технології в освіті досі вживається в багатьох зарубіжних публікаціях. Поняття педагогічної технології, що є найбільш наближеним до проблеми нашого дослідження, стало використовуватись у сфері освіти від 70-х років минулого століття для позначення планомірно сконструйованого навчального процесу, який забезпечує досягнення поставлених цілей [3]. Б. Ліхачов [4] схарактеризував цей феномен як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і комбонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів. Тобто педагогічна технологія являє собою синтезований організаційно-методичний інструментарій освітнього процесу. За іншим визначенням [5], цей термін тлумачиться як специфічно нормалізований навчальний процес, яким передбачаються форма, зміст, методи навчання, продукти та результати, або як освітня діяльність, що цілеспрямовано впливає на учнів і надає їм можливість змінюватися самостійно.

Педагогічна технологія – це багатомірне явище, згідно з класифікацією Г. Селевка [6], воно розглядається на трьох рівнях використання:

- загальнодидактичному (аналог педагогічної системи, що охоплює сукупність цільових установок, зміст, засоби і методи навчання, алгоритми діяльності суб'єктів і об'єктів освітнього процесу);
- частково-предметному (у значенні окремої методики навчання предмета);
- локальному (в сенсі технологічного ланцюжка окремого виду діяльності).

У контексті останнього рівня передбачається розроблення технологічних навчальних модулів із подальшим їх відтворенням у варіативних умовах. На нашу думку, це має бути окремий елемент дидактичної системи, забезпечений комплексом засобів і методів навчальної діяльності, спрямованої на досягнення чітко визначеної мети. Подібні явища в педагогіці відносять до категорії *технологій навчання* [7]. Технологія навчання передбачає відповідне наукове проектування, у рамках якого освітні цілі задаються однозначно, забезпечується можливість для об'єктивних поетапних вимірювань і підсумкової оцінки досягнутих результатів.

В Енциклопедії освіти наведено кілька визначень поняття технології навчання, із яких відповідним нашому баченню проблеми є формулювання В. Онищука: «це технологія, що має включати відомості про методи й прийоми викладання, зміст,

характеристику і послідовність навчальних дій та операцій учнів, способи педагогічного керування їхньою пізнавальною діяльністю» [8, с. 907]. У зарубіжній шкільній освіті в цьому значенні використовується поняття технологічного методу [9 та ін.] або стратегії навчання. Натомість, термін у дослівному перекладі пов'язується із використанням у навчальному процесі мобільних та інших інформаційно-комунікаційних засобів.

Узагальнене бачення структури технології навчання подано в науковій розвідці С. Бондар [10], зокрема таке: наявність концептуальної основи; формулювання цільової настанови та виклад змісту навчального матеріалу; проектування процесуального складника, що поєднує способи організації навчання, методи і форми навчальної діяльності учнів, управління вчителем навчальним процесом, здійснення діагностики результатів. Додамо, що ознаками технології навчання як дидактичної системи мають бути логіка процесу, взаємозв'язок усіх частин, цілісність компонентів.

На підставі означення феномену технології навчання виокремимо такі його характерні властивості: передбачає специфічну цілеспрямовану діяльність учителя й учнів; спирається на педагогічні закони і закономірності; володіє ознаками дидактичної системи (забезпеченість методами, прийомами, засобами, умовами); відтворюваність і продуктивність. Саме ці вимоги задовольняють нашому баченню оптимальних засобів організації освітнього процесу в ході дистанційного та посткарантинного навчання. Вони бралися до уваги під час розроблення технології вхідного діагностування навченості учнів, яку запропонували вчителям після тривалого переривання навчального процесу.

Мета статті – схарактеризувати авторську технологію вхідного діагностування навченості учнів початкової школи як засобу оперативного реагування на ситуацію в освітньому процесі, що склалася внаслідок карантинних обмежень.

Виклад основного матеріалу. Опишемо концептуальні засади розробленої технології.

Після вимушеного переривання систематизованого навчального процесу, викликаного пандемією, постала проблема невизначеності щодо готовності учнів продовжувати спроектоване раніше навчання. У зв'язку з цим стало необхідним діагностувати стан засвоєння учнями змісту навчання у попередньому класі, – це дало б змогу забезпечити оптимальні умови для організації планомірного освітнього процесу. Інструментом, який доцільно використовувати в подібних ситуаціях, є педагогічне діагностування так званих залишкових результатів.

Педагогічне діагностування є складником діяльності вчителя, спрямованим на дослідження стану компонентів освітнього процесу [11]. Це дієвий засіб «проникнення в сутність педагогічної ситуації, завданням якого є одержати реальну і по можливості наочну картину розвитку подій...» [12, с. 15]. Діагностування як особливо організована педагогічна дослідницька діяльність являє собою різноплановий і багатофункціональний процес. Ми зосередились на методах і засобах діагностування, які дали б змогу педагогам з'ясувати навчання учнів 2, 3, 4 і 5-х класів. Параметр *навчання* [13] є особливо показовим у дослідженні готовності учнів до засвоєння нового змісту. Це відносно стійка властивість особистості, що відображає її здатність до подальшого учіння.

Навчання має комплексний характер, який виявляється на кількох рівнях:

- рефлексорному (сенсомоторні реакції);
- когнітивному (фактичні знання, практичні операції і дії);
- інтелектуальному (узагальнені знання, системи ідеальних операцій і дій вищого порядку) [13, с. 224].

У шкільній освіті навчання розглядається як сприйнятливості особи до засвоєння нового змісту навчання і її готовність до переходу на нові рівні розумового розвитку. Це результат попереднього засвоєння досвіду й основа для подальших навчальних

досягнень. Основними показниками навчання учнів є такі: темп просування в опануванні знань і формуванні вмінь; легкість освоєння навчального матеріалу (відсутність напруги та стомленості, переживання задоволення від навчання); гнучкість в перемиканні на нові способи і прийоми роботи; міцність збереження освоєного матеріалу [14].

Діагностування навчання учнів на початку навчального року може здійснюватись за допомогою різних методів і засобів. Найбільш прийнятним в умовах масової школи і очевидних часових обмежень вважаємо метод вивчення продуктів навчальної діяльності, відображених у письмових, графічних, творчих роботах, малюнках, кресленнях, нотатках про спостереження і враження тощо. Ці продукти допомагають зібрати необхідні відомості про досягнутий на попередньому етапі навчання рівень знань, умінь і навичок, тобто *залишкових результатів навчання*. Під залишковими результатами в педагогіці розуміють ту частину змісту навчання, яка утримується в практиці учнів після стадії вивчення дисципліни і є достатньою для подальшої навчальної діяльності. Це той обсяг навчальних досягнень, який прогнозовано мав увійти до навчального досвіду учнів після вивчення попереднього блоку, і є достатнім для вивчення чергового навчального блоку.

Опишемо навчальний зміст, яким забезпечена технологія, що презентується у цій статті. Для з'ясування залишкових результатів як показників навчання автори змістового наповнення – науковці відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України О. Петрук, О. Онопрієнко, І. Андрусенко, розробили для учнів діагностувальні завдання за трьома модулями, пов'язаними з вивченням української мови та читання, математики, курсу «Я досліджую світ» [15; 16; 17; 18]. Вони були побудовані на матеріалі, що відображає очікувані результати навчання зазначених предметів і курсу, які мали бути прогнозовано освоєними учнями в 1, 2, 3 і 4-х класах.

Окреслюючи результати навчання української мови, розробниця модуля О. Петрук зробила акцент на пріоритетності розвитку учнів засобами різних видів мовленнєвої діяльності, визначених нормативними документами, – Державним стандартом і типовою освітньою програмою. Саме тому діагностування націлювалось передусім на перевірку сформованості в учнів умінь з усіх видів мовленнєвої діяльності, заразом ураховуючи логічну послідовність, лексичну і граматичну правильність мовленнєвих висловлювань, які і є показниками практичного застосування опанованих знань з мови.

Другий модуль, розроблений О. Онопрієнко, забезпечив дослідження навчання учнів з математики. Він вдовольнявся переважно базовим змістом, пов'язаним із функціональними знаннями, вміннями та навичками, які мали б увійти до навчального досвіду учнів на попередньому етапі навчання. Це той обшир змісту, який остаточно формувався в попередній рік вивчення предмета й активно мав би використовуватись для подальшого розвитку математичної діяльності.

За орієнтири освітніх результатів засвоєння змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ» розробниця модуля І. Андрусенко обрала нормативні вимоги, визначені Державним стандартом та типовою освітньою програмою, які увійшли до інтегрованого курсу. Діагностувальні завдання передбачали виявлення учнями досвіду діяльності дослідницького спрямування; вони відображали очікувані результати навчання, виражені знаннями, уміннями й навичками.

Окреслимо узагальнені авторами результати навчання у табл. 1.

Таблиця 1

Результати навчання, що підлягають освоєнню учнями в 1, 2, 3 і 4-х класах

Навчальний предмет, курс	Результати навчання
1-й клас	
Українська мова та читання	Уміння слухати й виявляти розуміння коротких висловлювань. Уміння брати участь у діалозі на близькій й цікавій темі. Уміння дотримуватись правил спілкування. Уміння висловлювати власні потреби, відчуття, спостереження (уміння усного монологічного мовлення). Навичка читання вголос текстів із відповідною інтонацією. Розуміння фактичного змісту прочитаних творів. Уміння висловлювати власне ставлення до прочитаного. Виявлення інтересу до читання. Навички письма рукописних малих і великих літер алфавіту. Уміння списувати слова і речення із друкованого й рукописного текстів. Уміння писати під диктування
Математика	Навички додавання й віднімання чисел у межах 10. Уміння читати і записувати числа в межах 100. Уміння порівнювати числа у межах 100. Уміння виконувати додавання і віднімання на основі нумерації чисел у межах 100. Уміння розв'язувати прості задачі на знаходження суми, різниці двох чисел; збільшення та зменшення числа на кілька одиниць, різницею порівняння
Я досліджую світ	Знання свого імені, прізвища, домашньої адреси. Уміння дотримуватись основних правил шкільного розпорядку, поведінки на вулиці та в громадських місцях. Знання найхарактерніших ознак пір року своєї місцевості, правил поведінки в природі. Навички особистої гігієни та самообслуговування. Уміння обирати в довкіллі те, що цікаво дослідити. Уміння групувати об'єкти дослідження. Уміння досліджувати об'єкти природи. Уміння вживати слова етикету (вітання, прохання, прощання, звертання, подяки, вибачення)
2-й клас	
Українська мова та читання	Уміння слухати й виявляти розуміння висловлювання. Уміння брати участь у діалозі на теми, які викликають зацікавлення. Уміння висловлювати власні потреби, відчуття, спостереження (уміння усного монологічного мовлення). Виявлення інтересу до читання. Навичка читання вголос текстів із відповідною інтонацією. Уміння висловлювати власне ставлення до прочитаного. Уміння пояснювати зміст прочитаного, побаченого, почутого. Уміння складати й записувати прості тексти про свої думки, враження, спостереження (уміння писемного монологічного мовлення). Знання з мови та мовлення

Математика	Навички додавання й віднімання чисел у межах 100. Розуміння сутності дій множення і ділення. Уміння розв'язувати прості задачі на знаходження невідомого доданка, невідомого зменшуваного, невідомого від'ємника, суми трьох доданків, третього числа за сумою двох даних чисел. Розуміння поняття складеної задачі. Уміння вимірювати довжини предметів. Уміння виділяти дані в таблицях, на рисунках, схемах, уміння вносити дані до таблиць
Я досліджую світ	Знання причини зміни пір року, явищ у неживій та живій природі в різні пори року, назв місяців. Упізнавання державних символів України. Уміння вимірювати температуру повітря, води. Уміння спостерігати за об'єктами природи; визначати істотні ознаки на основі проведених досліджень. Уміння встановлювати найпростіші взаємозв'язки в неживій і живій природі. Уміння досліджувати об'єкти природи. Уміння визначати можливі ризики для життя і здоров'я
3-й клас	
Українська мова та читання	Уміння слухати й виявляти розуміння тексти. Уміння ініціювати та підтримувати діалог на теми, пов'язані з важливими життєвими ситуаціями. Уміння створювати усні й писемні висловлення самостійно та з опорою на дидактичні матеріали. Виявлення інтересу до читання. Навички різних видів читання (аналітичне, вибіркове, переглядове). Навичка письма у графічній сітці в одну лінію. Уміння висловлювати власне ставлення до творів, персонажів, об'єктів. Уміння пояснювати зміст прочитаного, побаченого, почутого. Уміння складати й записувати прості тексти про свої думки, враження, спостереження (уміння писемного монологічного мовлення). Знання з мови та мовлення
Математика	Навички табличного множення та ділення. Навички усного й письмового додавання і віднімання чисел в межах 1000. Навички позатабличного множення і ділення чисел у межах тисячі. Уміння розв'язувати прості рівняння. Уміння розв'язувати прості задачі на конкретний зміст множення та ділення, кратне порівняння, на збільшення або зменшення числа у кілька разів; на знаходження частини від числа та числа за величиною його частини. Уміння розв'язувати складені задачі вивчених видів на дві-три дії. Уміння обчислювати периметр прямокутника
Я досліджую світ	Знання про різноманітність, властивості тіл, речовин та явищ природи. Навички планування робочого часу; взаємодії та співпраці з іншими. Уміння розпізнавати тіла неживої і живої природи; тіла створені людиною на основі власних спостережень. Уміння виконувати дослідження об'єкта природи за планом або інструкцією. Уміння порівнювати, класифікувати за певними ознаками рослини і тварин своєї місцевості, тіла неживої природи. Уміння визначати необхідні умови для життя людини. Уміння ощадливо використовувати ресурси

4-й клас	
Українська мова та читання	Уміння слухати й виявляти розуміння тексти. Уміння брати участь у дискусії, наводити докази, висловлювати власне ставлення до думок інших співрозмовників. Уміння створювати усні й писемні висловлення, створювати короткі письмові повідомлення. Навички різних видів читання (аналітичне, вибіркове, переглядове). Уміння редагувати тексти. Орфографічні навички у межах вимог програми. Розпізнавання, добір, доречне вживання слів різних лексичних груп у висловленнях. Знання з мови
Математика	Навички письмового додавання й віднімання багатоцифрових чисел. Навички письмового множення та ділення багатоцифрового числа на одноцифрове і двоцифрове числа. Уміння розв'язувати задачі на знаходження дробу від числа та числа за значенням його дробу. Уміння розв'язувати рівняння з однією змінною. Уміння обчислювати площу прямокутника. Уміння розв'язувати прості задачі на встановлення залежності між швидкістю, часом і відстанню при рівномірному прямолінійному русі. Уміння розв'язувати складені задачі вивчених видів (у тому числі типові)
Я досліджую світ	Навички фіксації зміни елементів погоди. Уміння визначати сторони горизонту по компасу. Уміння складати план приміщення / території. Уміння працювати з фізичними картами півкуль, світу, України. Уміння розпізнавати називати рослини, тварин, гриби своєї місцевості, моделювати зв'язки між ними. Уміння характеризувати природну зону України за планом; називати мешканців природного угруповання, встановлювати їхні зв'язки між собою і неживою природою. Уміння складати ланцюги живлення. Уміння аналізувати та оцінювати свій внесок у збереження довкілля; ситуації повсякденного життя, пов'язаних з використанням природних ресурсів. Уміння виявляти факти забруднення довкілля, визначати способи зменшення негативного впливу людини на природу

Кожен результат навчання постав предметом діагностування й був забезпечений різнорівневими завданнями. До змісту завдань були введені стимули для дій і операцій за ієрархією розумових процесів, визначених класифікацією навчальних цілей (за В. П. Беспальком), зокрема такі:

- упізнання, ідентифікація навчального змісту, просте його відтворення по пам'яті чи за наданим зразком;
- застосування знань або способів дії у звичних навчальних умовах і типових ситуаціях;
- відтворення відомого шляху міркування або застосування засвоєного способу діяльності;
- творче застосування навчального досвіду в ситуаціях, наближених до життєвого контексту, для виконання яких потрібно самостійно відшукати шлях розв'язання проблеми, дібрати доступну інформацію і пристосувати її до наданої умови, поєднати й доцільно використати елементи знання чи вміння з інших тем, оцінити об'єкт чи явище.

Така диференціація завдань дасть педагогам можливість у ході діагностувального дослідження встановити, якому етапу досягнення навчальної мети відповідає засвідчений дитиною залишковий результат.

Вважаємо, що для вхідної діагностики не суть важливо з'ясовувати чітку відповідність навчення критеріям оцінювання навчальних досягнень, які ранжуються за незначними нюансами. На нашу думку, для такого роду дослідження достатньо обмежитись двома полюсами, що демонструють готовність або неготовність дітей до подальшого навчання за раніше спроектованим навчальним маршрутом. У дослідженні навчення ми пропонували вчителям оцінювати виконані учнями діагностувальні завдання за характеристиками індивідуальних відмінностей у навчальній діяльності, узагальнені Г. Клаусом [5]. Подано нашу інтерпретацію показників навчення дітей 2, 3, 4 і 5-х класів у табл. 2.

Таблиця 2

Показники навчення, що засвідчують стан готовності учня/учениці до подальшого навчання

Параметр зіставлення	Позитивний прояв виконання	Негативний прояв виконання
Темп виконання	Швидко; без особливих зусиль; доцільно й гнучко розподіляє час на роботу	Повільно; напружено з явними утрудненнями; зупиняється на одному завданні, не перемикається на інші
Мотивація	Охоче; добровільно; за власним бажанням; захоплено; сумлінно	Неохоче; за вказівкою; пасивно; байдуже; з лінню
Регуляція діяльності	Самостійно; незалежно; цілеспрямовано; ретельно; завершено	Несамостійно; безсистемно; поверхово; незавершено
Когнітивна організація	Усвідомлено; з розумінням наслідків; раціонально	Методом вгадування; випадково; ускладненим шляхом
Загальна оцінка якості виконання	Добре (переважає правильне виконання)	Погано (переважає неправильне виконання)

Завбачаємо, що результати виконаних учнями діагностувальних завдань будуть достатніми, щоб скласти уявлення про стан навчення учнів класу на початку навчального року. На основі їх аналізу можуть формуватися висновки для подальшого планування освітньої діяльності, визначатися напрями взаємодії з учнями та їхніми батьками. Очікується, що здобуті результати діагностування призначаються для внутрішнього використання вчителем, вони не підлягають оприлюдненню поза межами класу.

Стосовно організації роботи за технологією вхідного діагностування зазначимо таке. Для укладання діагностувального інструментарію шляхом опитування попередньо вивчалася експертна думка вчителів щодо способу його реалізації. Всього було опитано через гугл-форму 233 педагоги. Так, на думку майже 50 % учителів, доцільно укласти цілісні роботи за аналогом тематичних. Близько 39 % респондентів зазначили, що зручніше мати банк готових завдань для подальшого комбінування їх у діагностувальні роботи або для ситуативного використання на уроках на початку навчального року. Майже 11 % опитаних виявили готовність самостійно створювати діагностувальні завдання за сформованими для них інструкціями чи методичними рекомендаціями. Одна вчителька мала окрему думку, про яку конкретно не повідомила. Водночас у коментарях 14 респондентів зазначили, що потребують допомоги в розробленні діагностувальних робіт для тематичного контролю упродовж року за індексами Свідоства досягнень та критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів. Таким чином, ми дійшли висновку, що більшість опитаних учителів схилиються до користування розробленими окремими завданнями або готовими комбінованими роботами. Тому наше передбачення про доцільність створення різнорівневих завдань до основних тем зазначених вище предметів було підтверджене і реалізоване у спосіб, який ми засвідчили в оприлюднених збірниках [15; 16; 17; 18].

Наразі триває етап апробації описаної технології та її інструментарію. Помічено, що вчителі використовують діагностувальні завдання (або укладені з них діагностувальні роботи) по-різному. Наприклад, дехто організовує виконання завдань всіма учнями класу одночасно, як це відбувається під час проведення тематичного контролю; інші – пропонують дітям виконувати різнорівневі завдання в групах, утворених учнями з приблизно рівними навчальними можливостями; вчителі, які працюють із малочисельними класами, час від часу влаштовують колективне виконання завдань із коментуванням, що допомагає вести спостереження за відповідями кожної дитини тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Використання технології вхідного діагностування навчання учнів початкової школи істотно розширює можливості дослідити готовність дітей продовжувати навчання, закладати потенціал для їхнього розвитку. Особливо це актуально під час виняткових обставин, коли вчителю необхідно надати оперативну й маловитратну допомогу в організації адаптивного навчання на початку року, що підтверджено опитуванням практиків; відкоригувати перспективні навчальні плани; дібрати доцільні для виявленого стану методи та форми навчання. Описана технологія має концептуальну основу, володіє чіткою цільовою настановою, забезпечена обґрунтованим з дидактичної і методичної позицій інструментарієм, підкріплена рекомендаціями стосовно способів використання, забезпечена критеріями діагностики результатів, – все це свідчить про її належність до категорії технології навчання.

Розглянута технологія вхідного діагностування навчання учнів може бути корисною не лише в обставинах посткарантинного навчання, а й для широкого кола педагогічних ситуацій, пов'язаних із необхідністю розроблення і використання інструментарію визначення освітніх результатів. Застосування подібних інноваційних засобів для вирішення педагогічних проблем має, на нашу думку, динамічну перспективу. Подальшого вивчення потребують питання ефективності змістового забезпечення технології як стартової умови навчання упродовж року; ступеню кореляції здобутих під час вступного діагностування результатів із навчальними досягненнями учнів за перший семестр або за рік.

Використані джерела

- [1] Концептуальні засади реформування середньої освіти [Електронний ресурс]. МОН України. 2016. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 15.09.2020).
- [2] О. Ніколенко. Світ бізнесу стрімко змінюється і на перше місце виходять компетенції. *Всеукраїнська асоціація керівників бізнесу*. Львів, 2020. URL : <https://uabl.org/lena-nikolenko/?fbclid=IwAR00m79Q1wR4W4WZshFI1Pp06MFYq5fRHw1SjtRjSBSmy4NlL4D0Be8NtJY> (дата звернення: 15.09.2020).
- [3] В. П. Беспалько Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995.
- [4] Б. Т. Лихачев Педагогика. *Курс лекций: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК*. М., 1998.
- [5] Rudy, S. Consultancy, disruption, and the pulse of pedagogy. *Teaching and Learning Together in Higher Education*, 2016. 1(11), 12.
- [6] Г.К. Селевко Современные образовательные технологии. М., 1998.
- [7] О. Петрова, О. Долганова, Е. Шарохина. Педагогика. Конспект лекцій. Лекція 63. URL : https://bookap.info/okolopsy/sharohina_pedagogika_konspekt_lektsiy/load/rtf.shtm (дата звернення: 15.09.2020).
- [8] Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України. К., 2008.
- [9] Svetlana S. Kulmagambetova, Saltanat K. Iskindirovab, Zhadyra S. Kazhiakparovac, Kulyash T. Bainiyevad, Chimay Pandyaе. Comparative Review of Pedagogical Technologies in the Educational Process of Higher Educational Institutions. *International Journal of Environmental & Science Education*, 2016. VOL. 11, NO. 9, 2567-2581.
- [10] С. П. Бондар Педагогічна технологія: становлення, термінологія, сутність, структура. *Школа першого ступеня: теорія і практика*. Переяслав-Хм., 2002.
- [11] С. М. Мартиненко Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія. Київ, 2008.
- [12] І. П. Підласий Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: навчальний посібник. Київ, 1998.

- [13] С. У. Гончаренко Український педагогічний словник. Київ, 1997.
- [14] И. А. Зимняя Педагогическая психология. Москва, 2003.
- [15] О. Онопрієнко, О. Петрук, І. Андрусенко. Вхідні діагностувальні завдання. 2 клас. *Організація освітнього процесу в початковій школі. Діагностування навченості учнів початкової школи*. Харків, 2020.
- [16] О. Онопрієнко, О. Петрук, І. Андрусенко. Вхідні діагностувальні завдання. 3 клас. *Організація освітнього процесу в початковій школі. Діагностування навченості учнів початкової школи*. Харків, 2020.
- [17] О. Онопрієнко, О. Петрук, І. Андрусенко. Вхідні діагностувальні завдання. 4 клас. *Організація освітнього процесу в початковій школі. Діагностування навченості учнів початкової школи*. Харків, 2020.
- [18] О. Онопрієнко, О. Петрук, І. Андрусенко. Вхідні діагностувальні завдання. 5 клас. *Організація освітнього процесу в початковій школі. Діагностування навченості учнів початкової школи*. Харків, 2020.
- [19] Г. Клаус Введение в дифференциальную психологию учения. Москва, 1987.

References

- [1] Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi osvity [Elektronnyi resurs]. MON Ukrainy. 2016. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (data zvernennia: 15.09.2020). (in Ukrainian)
- [2] O. Nikolenko. Svit biznesu strimko zminiuietsia i na pershe mistse vykhodiat kompetentsii. Vseukrainska asotsiatsiia kerivnykiv biznesu. Lviv, 2020. URL : <https://uabl.org/lena-nikolenko/?fbclid=IwAR00m79Q1wR4W4WZshF11Pp06MFYq5fRHw1SjtRjSBSmy4Nl4D0Be8NtJY> (data zvernennia: 15.09.2020). (in Ukrainian)
- [3] V. P. Bepalko Pedahohyka u prohressyvnye tekhnolohyy obuchenya. M., 1995. (in Russia)
- [4] B. T. Lykhachev Pedahohyka. Kurs lektsyi: Uchebnoe posobyie dlia studentov pedahohicheskikh uchebnykh zavedeniy u slushatelei YPK y FPK. M., 1998. (in Russia)
- [5] Rudy, S. Consultancy, disruption, and the pulse of pedagogy. *Teaching and Learning Together in Higher Education*, 2016. 1(11), 12. (in English)
- [6] H.K. Selevko Sovremennye obrazovatelnye tekhnolohyy. M., 1998. (in Russia)
- [7] O. Petrova, O. Dolhanova, E. Sharokhyna. Pedahohyka. Konspekt lektsyi. Lektsiya 63. URL : https://bookap.info/okolopsy/sharohina_pedagogika_konspekt_lektsiy/load/rtf.shtm (data zvernennia: 15.09.2020). (in Russia)
- [8] Entsyklopediia osvity / Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy. K., 2008. (in Ukrainian)
- [9] Svetlana S. Kulmagambetova, Saltanat K. Iskindirovab, Zhadyra S. Kazhiakparovac, Kulyash T. Bainiyevad, Chimay Pandyaе. Comparative Review of Pedagogical Technologies in the Educational Process of Higher Educational Institutions. *International Journal of Environmental & Science Education*, 2016. VOL. 11, NO. 9, 2567-2581. (in English)
- [10] S. P. Bondar Pedahohichna tekhnolohiia: stanovlennia, terminolohiia, sutnist, struktura. Shkola pershoho stupenia: teoriia i praktyka. Pereiaslav-Khm., 2002. (in Ukrainian)
- [11] S. M. Martynenko Diahnostychna diialnist maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia i praktyka : monohrafiia. Kyiv, 2008. (in Ukrainian)
- [12] I. P. Pidlasyi Diahnostyka ta ekspertyza pedahohichnykh proektiv: navchalnyi posibnyk. Kyiv, 1998. (in Russia)
- [13] S. U. Honcharenko Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. Kyiv, 1997. (in Ukrainian)
- [14] Y. A. Zymniaia Pedahohycheskaia psikholohyia. Moskva, 2003. (in Russia)
- [15] O. Onopriienko, O. Petruk, I. Andrusenko. Vkhidni diahnostuvalni zavdannia. 2 klas. Orhanizatsiia osvitnoho protsesu v pochatkovii shkoli. Diahnostuvannya navchenosti uchniv pochatkovoi shkoly. Kharkiv, 2020. (in Ukrainian)
- [16] O. Onopriienko, O. Petruk, I. Andrusenko. Vkhidni diahnostuvalni zavdannia. 3 klas. Orhanizatsiia osvitnoho protsesu v pochatkovii shkoli. Diahnostuvannya navchenosti uchniv pochatkovoi shkoly. Kharkiv, 2020. (in Ukrainian)
- [17] O. Onopriienko, O. Petruk, I. Andrusenko. Vkhidni diahnostuvalni zavdannia. 4 klas. Orhanizatsiia osvitnoho protsesu v pochatkovii shkoli. Diahnostuvannya navchenosti uchniv pochatkovoi shkoly. Kharkiv, 2020. (in Ukrainian)
- [18] O. Onopriienko, O. Petruk, I. Andrusenko. Vkhidni diahnostuvalni zavdannia. 5 klas. Orhanizatsiia osvitnoho protsesu v pochatkovii shkoli. Diahnostuvannya navchenosti uchniv pochatkovoi shkoly. Kharkiv, 2020. (in Ukrainian)
- [19] H. Klaus Vvedeniye v dyfferentsyalnuii psikholohiyu ucheniya. Moskva, 1987. (in Russia)

Оксана Оноприенко, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, заведующая отделом начального образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина.

ТЕХНОЛОГИЯ ВХОДНОГО ДИАГНОСТИРОВАНИЯ НАУЧЕНИЯ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Рассмотрена проблема разработки средств для осуществления в посткарантинный период входного диагностирования остаточных результатов обучения учащихся начальной школы. Проанализированы понятия, связанные с технологизацией образовательного процесса в быстро меняющихся условиях. Дано определение содержания и характеристики категории технологии обучения. Описана авторская технология входного диагностирования научения учащихся начальной школы с акцентированием внимания на ее содержательном обеспечении. Приведены результаты наблюдений за апробированием инструментария разработанной технологии, намечены перспективы опыта ее применения.

Ключевые слова: учебные достижения; остаточные результаты; технология обучения; педагогическое диагностирование.

Oksana Onopriienko, Doctor of Philosophy (Ph.D), Senior Researcher, Head of the Department of Primary Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

TECHNOLOGY OF INITIAL DIAGNOSTICS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS' LEARNING OUTCOMES

The article actualizes the need to develop and use learning technologies in the educational process. It is given a brief retrospective overview of the use of the concept of technology in pedagogy and other concepts related to the technologization of the educational process in a rapidly changing environment. The content and characteristic properties of the category of learning technology are determined, namely: specific activity direction of teachers and pupils; taking into account pedagogical laws and regularities; the presence of the features of the didactic system (providing with methods, techniques, tools, conditions); reproducibility and productivity.

The need to solve the problem of developing tools for the implementation of the initial diagnostics of residual learning outcomes of primary school pupils in the post-quarantine period is substantiated. The essence of the concepts connected with the initial diagnostics is considered: pedagogical diagnostics as studying the state of the educational process components; learning as a stable property of the individual, reflecting his/her ability to further learning; residual learning outcomes as part of the learning content, which is retained in the practice of pupils after the stage of studying the educational material and is sufficient for further educational activities.

The author's technology of the initial diagnostics of primary school pupils' learning outcomes is described with emphasis on the content of three modules – Ukrainian language, mathematics, integrated course "I explore the world". The learning outcomes to be mastered by pupils in the first, second, third and fourth grades are determined. The author also presented guidelines for formulating incentives for pupils to perform educational activities with a focus on the relevant mental processes, which are determined by the classification of educational goals. It is emphasized that this approach provides differentiation of tasks and allows during the diagnostic research to establish which stage of achievement of the educational goal corresponds to the residual result shown by the pupil.

The results of observations on testing the tools of the developed technology are given, the prospects of experience of its application are outlined.

Keywords: learning technologies; pedagogical diagnostics; residual learning outcomes; educational achievements.



Олександр Пасічник – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: дидактико-методичні засади конструювання змісту навчання іноземних мов для закладів загальної середньої освіти та його відображення в навчальній літературі; засади розробки тестових матеріалів для перевірки якості навчальних досягнень учнів з іноземних мов; особливості пізнавальної діяльності учнів на уроці іноземної мови; інтегроване навчання іноземної мови (clil); історія розвитку методики навчання іноземних мов; добір змісту навчання іноземних мов для закладів вищої освіти.

e-mail: bez-nicka@ukr.net

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-0665-2099>



Олена Пасічник –

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Хмельницького національного університету, м. Хмельницький, Україна.

Коло наукових інтересів: засоби та методи професійної іншомовної підготовки студентів у закладах вищої освіти; інтерактивні технології у процесі іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей; формування комунікативної компетентності студентів в умовах безперервної освіти.

e-mail: bez-nicka@ukr.net

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0792-2406>

УДК 373.51(073)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-129-140>

ЧИННИКИ ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Стаття належить до сфери фундаментальних досліджень, у якій крізь призму напрацювань науковців та аналізу особливостей розвитку системи іншомовної освіти упродовж другої половини XX – початку XXI ст. обґрунтовано систему чинників, які мають визначальний вплив на розвиток змісту навчання іноземних мов. Ґрунтовному аналізу піддаються категорія “соціального замовлення”, а також роль міжнародних інституцій, які різнобічно підтримують співпрацю науковців у галузі підходів та методики навчання іноземних мов. Поряд із цими макрочинниками звернуто окрему увагу на зростаючу роль запиту особистості щодо задоволення її пізнавальних потреб та тенденцію до індивідуального педагогічного авторства, яка стимулює вчителів до створення власних дидактичних матеріалів. Оскільки метою навчання іноземної мови є формування особистості, готової до діалогу культур, акцентовано увагу на тому, що зміст навчання має конструюватися з урахуванням системи цінностей та соціокультурних маркерів, які характерні для народу – носія конкретної мови і культури.

Ключові слова: зміст навчання іноземних мов; шкільна освіта; чинники розвитку; соціальне замовлення; соціокультурні маркери.

Постановка проблеми. Освіта виконує важливу функцію щодо відтворення соціального капіталу держави. Від рівня та якості підготовки особи, а також сформованої в неї системи цінностей значною мірою залежить вектор соціально-культурних тенденцій та перспектив суспільно-економічного розвитку країни в цілому. У свою чергу, освіта та її зміст також зазнають впливу різних чинників, які зумовлюють перетворення в ній та визначають тенденції її розвитку. Виявлення цих чинників, а також масштабів їх впливу є одним із важливих аспектів дослідження розвитку будь-якого явища. Зокрема це розширить аналітичні горизонти, визначить їх межі та дасть змогу здійснювати проектування змісту навчання не інтуїтивно, а з прогностичним урахуванням можливих наслідків на формування освітнього простору.

Аналіз публікацій. Зміст навчання є однією з базових категорій педагогічної науки. В узагальненому вигляді під ним розуміють *сукупність знань, умінь і навичок, творчих здібностей, способів раціональної діяльності, а також системи ціннісних установок та якостей, світоглядних переконань*, які необхідно сформувати в учня у процесі навчання [1]. Питанням його добору для предметної галузі іноземні мови присвячено праці багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (Н.П. Басай, Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез, І.Л. Бім, І.О. Зимня, І.Я. Лернер, С.Ю. Ніколаєва, Т.К. Полонська, В.Г. Редько, А.Н. Щукін, І.І. Халєєва, Т. Dudley-Evans та інші). Завдання, які ставлять перед собою дослідники та методисти, лежать у практичній площині. Під різним кутом зору вони обґрунтовують процесуальний та предметний аспекти змісту навчання (тематику та сфери спілкування, необхідний мовний та мовленнєвий мінімум, обсяг та характеристики соціокультурного компонента, навички та вміння у різних видах мовленнєвої діяльності тощо), узгоджують його з віковим та пізнавальним можливостям учнів, а також задекларованими цілями навчання. При цьому питання чинників, які впливають на визначення самого змісту, висвітлюється у працях науковців побіжно. Більш ґрунтовно його розглядали Н.Д. Гальскова [2], І.Я. Лернер [3], W. Edmondson, Y. House [4], які систематизують та характеризують їх. Беручи до уваги ґрунтовність напрацювань авторів, запропоновані ними положення слугуватимуть основою для наших подальших пошуків та поглиблення знань щодо окресленої проблеми.

Прикметно, що, вивчаючи питання перетворень у системі освіти, різні автори повсякчас вказують на важливість “соціального замовлення” як одного з провідних чинників, однак недостатньою мірою аналізують його природу та складові. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що на зміст навчання іноземних мов впливає безліч чинників, які опосередковано стосуються відношення до процесу навчання. Натомість, їх витoki простежуються в політичній, економічній та соціокультурній площині.

Окрім теоретичних напрацювань науковців, джерельною базою для дослідження також слугували чинні нормативні документи: концепції, навчальні програми, методичні рекомендації [5]; [6]; [7] тощо. Їх положення щодо змісту та стратегій навчання є віддзеркаленням дії комплексу чинників, які стали предметом нашого дослідження.

Метою статті є систематизувати та проаналізувати чинники, які є визначальними для добору змісту навчання іноземних мов у закладах освіти на сучасному етапі розвитку освіти.

Виклад матеріалу. Як зазначає Н.Д. Гальскова, усю сукупність чинників, які зумовлюють специфіку системи іншомовної підготовки, у тому числі й визначення змісту навчання можна поділити на такі групи:

- соціально-економічні та політичні (соціальне замовлення);
- соціально педагогічні;
- соціально-культурні;
- методичні;
- індивідуальні [2, с. 13–14].

Соціально-політичні та економічні умови є ключовими чинниками, що визначають особливості навчання іноземних мов. Як зазначає В. Едмондсон, від них залежить, чи

матиме місце іншомовна освіта взагалі [4, с. 26]. Відкритість політики держави світовому співтовариству стимулює процеси інтеграції та інтернаціоналізації різних сфер, мобільності людей, збільшуючи потребу в кваліфікованих фахівцях, які володіють іноземними мовами, необхідними для виконання своїх професійних завдань та обов'язків. Так, саме під впливом соціально-політичних чинників утвердився перелік тих іноземних мов, які нині є основними для вивчення у закладах загальної та вищої освіти. Як приклад, зазначимо, що на початку 30-х рр. XX ст. майже на всій території СРСР основною для вивчення мовою була німецька. Усвідомлюючи важливість французької та англійської, була прийнята постанова «Про запровадження в школах викладання англійської та французької мов [8, с. 138]. Після революційних подій в Іспанії та зближення з цією країною, до навчального плану додалося вивчення іспанської. На початку XXI ст. поглиблення співпраці з країнами Сходу зумовлює зростання популярності китайської, японської, арабської та інших мов.

У свою чергу, будь-які освітні реформи мають **економічне** підґрунтя, оскільки саме на систему освіти покладено завдання готувати фахівців, які стануть безпосередніми учасниками виробничих та економічних систем. Зважаючи на таку кореляцію, в умовах прагматично зорієнтованого суспільства зв'язок між освітою і економікою перетворився з тенденції на закономірність (формулювання Н.Д. Гальскової). Оскільки іншомовна освіта є однією з підсистем загальної освіти, висловлене твердження є актуальним і для неї.

Аналізуючи процеси, що відбуваються в освітній сфері, різні автори вказують на те, що будь-які трансформації зумовлені необхідністю задовільняти **соціальне замовлення**. Як зазначає Н.Д. Гальскова, воно є стратегічним орієнтиром для здійснення шкільної іншомовної політики, а також оновлення її змісту [2, с. 13]. Сучасні нормативні документи (концепції, програми тощо) також апелюють до *соціального замовлення* як одного з основних чинників, які детермінують їхні положення. Попри широку вживаність, сама категорія *соціального замовлення* важко піддається визначенню. Так, її тлумачення немає у більшості соціологічних, педагогічних та політичних словників. Відповідно, відсутній і будь-який емпіричний та статистичний аналіз соціального запиту на освіту. Як результат, багато дослідників, які вивчають проблему впливу *соціального замовлення* на розвиток сфери освіти, пропонують власне пояснення цього поняття. Так, деякі з них ототожнюють “соціальне замовлення” з поняттям “соціального попиту (або запиту)”, під яким часто розуміють **стихійну**, зумовлену складною сукупністю чинників **форму прояву суспільних та індивідуальних потреб**, яка виражена в наборі установок, переконань та побажань щодо результатів навчального процесу [9]. Як зазначає автор, у такому розумінні соціальне замовлення є продуктом суспільної психології повсякденної свідомості й значною мірою є реакцією на потреби сьогодення та орієнтоване на найближчу перспективу. Такий попит артикулюється батьками, роботодавцями й може відстежуватися шляхом вивчення суспільної думки. У сфері навчання іноземних мов він значною мірою проявляється у престижності/непрестижності знання іноземної мови, пріоритетах щодо вибору тієї чи іншої мови, у потребі в людях, які володіють мовами як засобом спілкування тощо.

Згідно з іншим поглядом, *соціальне замовлення* в освіті – це механізм реалізації *соціальної необхідності* як форми відображення загальних для цього суспільства **закономірних зв'язків**, усталених переконань, які мають потенціал для перетворення можливого на дійсність та зорієнтовані на розв'язання пріоритетних для суспільства завдань [10, с. 3]. У цьому контексті соціальне замовлення розглядається як тенденційне явище, що детермінується соціально-політичними та соціально-економічними процесами суспільства. Воно є суспільною потребою, що актуальна для суспільства в цілому або ж для певної його частини.

Необхідність відрізняється від попиту (запиту) своєю цілеспрямованою програмою дій. Відтак, можемо констатувати, що *соціальне замовлення* існує у **двох вимірах**: з одного боку, це **декларовані лозунги та цінності**, а з іншого – це **пропонована система заходів** для

досягнення визначених цілей. Від того, як сформульоване соціальне замовлення, залежить швидкість та точність його виконання.

Відтак, соціальне замовлення в освіті є практично усвідомлена, а також нерідко теоретично сформульована об'єктивна необхідність у якісних перетвореннях в освітній сфері відповідно до ідеологічної спрямованості офіційної державної політики. Водночас просте декларування соціального замовлення не може спонукати перетворення на практиці. Воно може бути сформульоване лише **соціальним суб'єктом**, який може привласнювати, створювати та відтворювати позитивний досвід [10, с. 3].

Беручи до уваги те, що суспільство є багаторівневим утворенням, можемо виокремити декілька **суб'єктів**, які беруть участь у його формулюванні. Так, це **державна** та її **інституції**, які мають повноваження через нормативні документи, з одного боку, декларувати замовлення, а з іншого – регламентувати способи і засоби його досягнення. Сюди ж відносимо й ті педагогічні та наукові кола (професійна спільнота), які, працюючи у відповідних державних освітніх інституціях, безпосередньо та опосередковано долучені до визначення змісту освіти загалом та навчання окремих предметів зокрема. Їм належить важлива функція збору емпіричних даних, проведення соціологічних досліджень, їх узагальнення та аналіз, публікаційна діяльність, формулювання відповідних рекомендацій, підготовка програм та концепцій, які згодом отримують нормативний статус за безпосередньої участі державних органів.

З іншого боку, повноправними суб'єктами соціального замовлення вважаємо *представників непрофесійної спільноти* – усіх тих, хто не має професійного стосунку до освітнього процесу, проте особистісно й соціально зацікавлений у його якості [11]. Такими є **батьки** і **діти**, причому батьки мають більш сформоване і предметне уявлення про ті компетентності, які мають бути сформовані в їхніх дітей у результаті навчання. На переконання І.В. Селівестрової, основні вимоги батьків концентруються навколо бажання дати дитині належну та сучасну освіту, яка забезпечить їм можливість успішно адаптуватися до умов сучасного світу [12].

Не менш важливим суб'єктом соціального замовлення є **ринок праці**, представлений роботодавцями. Саме він висуває вимоги до якості підготовки майбутнього фахівця. На нього ж мають орієнтуватися батьки, держава та учні. Ринок праці висуває вимоги до підготовки кадрового потенціалу держави, проте замовлення з його боку має радше прагматичний характер і не завжди враховує морально-етичну складову навчально-виховного процесу. Частково саме необхідність орієнтуватися на потреби ринку спонукала до профілізації старшої школи на початку ХХІ ст., поділу навчальних предметів на профільні та базові, запровадження елективних курсів як засобу диференціації та індивідуалізації процесу навчання.

На відміну від роботодавців, які висувають насамперед утилітарні вимоги до якості підготовки випускників, **державна** з-поміж іншого має особливий інтерес, який полягає у підготовці освічених особистостей із високим рівнем громадянської свідомості, здатних відстоювати як свої права, так і інтереси держави. Тому вона орієнтує систему освіти на формування активної політичної позиції, виховання почуття патріотизму в умовах сучасного глобального суспільства. Також держава висуває завдання підготовки людей з високим рівнем духовної культури та моралі, оскільки, лише маючи такі якості, особа може забезпечити національну безпеку, стабільність та добробут.

Як зазначав І.Я. Лернер, соціальне замовлення задається школі, так би мовити, ззовні – через навчальні програми, стандарти, офіційні вимоги щодо підготовки учнів тощо [3, с. 24]. Попри те, що державі належать основні інструменти декларування остаточного замовлення та фінансові важелі його втілення, як зазначають дослідники, нині дедалі більшу роль у різних сферах життя починає відігравати суспільство. Це зумовлено тенденціями інтеграції в глобальне суспільство, де діють особливі правила гри. Нині спостерігається зміщення догмату державного замовлення на замовлення суспільства, яке не лише починає усвідомлювати свої

потреби, але й формулює їх у вигляді конкретних запитів. Складність його формулювання полягає у тому, що в якості **суб'єкта** виступає не один соціальний гравець, а декілька. Відтак, завдання держави полягає в необхідності акумулювати, узагальнити та інтерпретувати запити інших суб'єктів, за потреби урівноважити їх або ж запропонувати компромісне рішення та оформити у відповідних нормативних документах. Від того, як сформульоване соціальне замовлення, залежить швидкість його виконання.

Кожен із соціальних суб'єктів здатен формулювати власне замовлення до освіти, які можуть подекуди не збігатися. Цим і зумовлена складність його формулювання. Проте в ідеалі воно (соціальне замовлення) є виразником загальних суспільних потреб, які є узагальненим баченням майбутніх результатів. У зв'язку з цим варто наголосити, що важливу роль у вивченні соціального замовлення відіграє **дослідження суспільної думки** різних категорій населення, що дасть змогу систематизувати інформацію і на основі її аналізу приймати мотивовані управлінські рішення в галузі освіти, а також здійснювати прогноз, оцінювання, та коригування на різних рівнях управління [13, с. 12].

Відтак, нині під час проектування процесу навчання, а також добору його змісту, необхідно відштовхуватися **не лише від соціального замовлення, але й замовлення особистості** – іншими словами урахування її пізнавальних та професійних запитів із метою забезпечити її різнобічний розвиток та створити умови для її реалізації в соціальному та професійному житті. Тобто дедалі важливішою стають особистість учня, його пізнавальні можливості та інтереси. З одного боку, рівень розвитку суспільства (його закритість/відкритість) висувають вимоги до рівня володіння мовою, а з іншого, учні, зокрема старшого шкільного віку, є більш прагматичними і усвідомлюють ті цілі і завдання, для яких вони оволодівають змістом різних навчальних предметів. Такий підхід потребує переорієнтації навчального процесу на задоволення індивідуальних запитів учнів. Одним із проявів стало запровадження профільного навчання, у процесі якого зміст навчання різних дисциплін трансформується відповідно до потенційних сфер його професійного застосування. Так, для предметної галузі іноземних мов це проявляється у появі широкого спектра елективних курсів різної тематичної спрямованості (наприклад, англійська мова ділового спрямування, курси про висвітлення різних країнознавчих аспектів), які учні мають змогу обирати відповідно до власних інтересів та можливостей.

Про те, що саме інтереси та потреби особистості на початку ХХІ ст. виходять на перше місце, потіснивши запит абстрактного соціуму щодо освіти, свідчить аналіз нормативних документів (порівняйте: *“реалізація мети базової середньої освіти ґрунтується на таких ціннісних орієнтирах, як: визнання унікальності й талановитості кожної особистості... ; розвиток вільної особистості через підтримку самостійності, підприємливості й ініціативності, розвиток критичного мислення та впевненості в собі; ... формування активної громадянської позиції...”* (Проект Державного стандарту базової середньої освіти, 2020 р.). Саме особисті результати визнаються більш пріоритетними, ніж предметні та надпредметні.

Варто зауважити, що значною мірою деякі запити учнів можна спрогнозувати, спираючись на їхні вікові особливості. Так, учні молодшого шкільного віку характеризуються конкретним мисленням, тобто оперують інформацією на рівні конкретних фактів та ситуацій. Відтак, їм легше спілкуватися про те, що вони чують і бачать. Відповідно, у процесі навчання широко використовуються засоби наочності, а тематика змісту навчання стосується знайомого їм найближчого оточення [14]. Також у дітей 7–10 років переважає механічне запам'ятовування, зорієнтоване за запам'ятовування зовнішньої форми (пісні, вірші, римівки). У зв'язку з цим новий мовний матеріал нерідко вводиться саме за їх допомогою. Водночас у період молодшого шкільного віку відбувається поступова втрата учнями до імітативного засвоєння мови: це період переходу до усвідомленого оволодіння мовою, у дітей виникає потреба в елементарних правилах. Відтак, навчання у початковій школі має базуватися не лише на імітації, але й на засадах свідомого засвоєння [15, с. 43].

У віці від 10 до 15 років учні виходять на новий рівень інтелектуального та психічного розвитку. Це зокрема проявляється у поступовому переході від конкретного до абстрактного мислення. В учнів окреслюються уміння і навички аналізувати, систематизувати та групувати складні явища, виявляти спільне і відмінне. Пам'ять підлітка набуває логічного характеру – на відміну від механічного запам'ятовування, вона спрямована на виявлення та усвідомлення внутрішніх взаємозв'язків явища з метою виявлення внутрішньої сутності того чи іншого явища, на основі чого й відбувається запам'ятовування. Усе це дає змогу значно розширити спектр тем для навчання, поступово поглиблювати його проблематику та посилювати соціокультурну спрямованість, вводити завдання на порівняння культур, формувати прийоми раціоналізації власної навчальної діяльності, а також пропонувати для засвоєння складніший мовний та мовленнєвий матеріал, хоча й робиться це поступово та дозволено з опорою на відомі явища, оскільки в основній школі новий тип мислення ще перебуває на етапі свого становлення.

За твердженням психологів, після 15 років у дітей розвивається не лише абстрактне, але й креативне мислення, прагнення висувати власні ідеї, пропонувати нетрадиційні підходи. Окреслюється критичне ставлення та бажання ставити під сумнів і сперечатися [15, с. 43]. Відтак, процес навчання у старшій школі зорієнтований на залучення учнів до дискусії, їм пропонуються проблемні завдання, посилюється професійна спрямованість змісту навчання.

Усвідомлення усього спектра особистісних особливостей учнів (їхні вікові характеристики, пізнавальні запити тощо), розробниками навчальних програм, авторами концепцій та підручників, а також уміння узгодити їх із декларованими цілями навчання та державною політикою в галузі іншомовної освіти, за твердженням Н.Д. Гальскової, становить групу соціально-педагогічних чинників [2, с. 17].

Розглядаючи чинники визначення змісту навчання, необхідно пам'ятати, що за кожним прийнятим рішенням стоїть конкретна особа (індивідуальні чинники). Так, як зазначає Н.Д. Гальскова, на рівні підготовки навчальних програм ступінь адекватності задекларованих у ній цілей навчання та їх відповідності соціальному замовленню визначаються рівнем та якістю їх інтерпретації авторами на конкретному етапі розвитку суспільства [2, с. 18]. У свою чергу, автори також можуть по-різному інтерпретувати одне й те саме положення програми, особливо якщо воно не є суворо регламентованими, і, таким чином, впливати на вектор розвитку змісту навчання іноземної мови.

У контексті досліджуваної проблеми окремого розгляду потребує особистість учителя. Традиційно роль **учителя як суб'єкта навчального процесу** полягає в тому, що він сприяє засвоєнню учнями змісту навчання через систему спеціально визначених методів та способів організації пізнавальної діяльності. Водночас на індивідуальному рівні він також може мати вплив на визначення змісту, що реалізується через активне створення власних дидактичних матеріалів для потреб навчального процесу. Вимога створювати власні дидактичні матеріали для забезпечення освітнього процесу до вчителя ніколи не висувалася, хоча вчителі повсякчас долучалися до створення власних дидактичних матеріалів. Проте останнім часом цей аспект розглядається як одна з його професійних компетенцій. Зокрема, це окреслено в Програмі та курсі «Післядипломна педагогічна освіта вчителів іноземних мов», розроблених спільно МОН та Британською радою в Україні у 2016 р. До складових професійної діяльності вчителя віднесено таке:

- розроблення навчальних курсів з урахуванням довгострокових потреб учнів та цілей навчання [7, с. 10];
- розроблення власних навчальних матеріалів для реалізації мети уроку [7, с. 10];
- аналіз навчальних потреб учнів, особливостей сприймання і засвоєння навчального матеріалу та добір методів викладання та адаптація навчальних матеріалів (відповідно до результатів аналізу) [7, с. 12];

- адаптація та розроблення контрольних завдань для перевірки знань та умінь, набутих за певний період [7, с. 14];
- розроблення навчально-методичного забезпечення для освітнього процесу в складі творчих груп [7, с. 18].

Більш того, з прийняттям стандарту Нової української школи (НУШ) вчителі отримали право розробляти навчальні програми курсів на основі Державного стандарту або за зразком Модельної навчальної самостійно або ж об'єднавшись у професійні спільноти [16, с. 27]. Такі розширені повноваження вчителя повністю узгоджувалися з оновленим Стандартом 2018 р. – ним передбачалося, що 20 % часу, відведеного на вивчення навчальних предметів і курсів, учитель може використовувати на власний розсуд. Це по суті не лише дає йому можливість урізноманітнювати навчальний процес через використання додаткових навчальних матеріалів та видів діяльності, але й спонукає до створення власних дидактичних матеріалів. Так, у нормативних документах НУШ зазначено, що вчитель може готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання; активно виражати власну фахову думку. Держава гарантуватиме йому свободу від втручання у професійну діяльність [6, с. 16].

У своїй педагогічній та конструкторській діяльності автори й вчителі спираються на певні методи та підходи, які, за твердженням науковців, також опосередковано впливають на визначення змісту навчання [17, с. 109]. Зокрема у процесі розробки методу визначається, наскільки важливою є роль теоретичної інформації про систему мови, співвідношення видів мовленнєвої діяльності та визначення пріоритетних видів мовленнєвої діяльності, опосередковано окреслюються лексичний та граматичний мінімум, а також тематика навчання та ситуації тощо.

Окремо варто зазначити, що в другій половині XX ст. значний вплив на державну політику в галузі освіти здійснюють наддержавні гуманітарні інституції. Так, зближення країн Європи в середині XX ст. призвело до появи ряду наддержавних та міждержавних політичних утворень, які займалися питаннями уніфікації у численних сферах життєдіяльності з метою організації безперешкодної взаємодії країн учасниць. Як відомо, основою будь-якої взаємодії є комунікація, чіткі завдання – обмін інформацією, налагодження взаємовигідних партнерських відносин тощо. В людському суспільстві виняткове місце в процесі комунікації належить мові. Тому не випадково, що однією з перших ініціатив у багатомовній Європі у другій половині XX ст. було започатковано обговорення питань навчання іноземних мов з метою вироблення єдиної політики у сфері іншомовної освіти. Так, серед перших рекомендацій була пропозиція будувати процес іншомовної підготовки відповідно до **засад аудіо-лінгвального методу** в усіх країнах-учасниках¹, ініціювати лінгвістичні дослідження з метою дібрати для кожної європейської мови відповідний **лексико-граматичний мінімум**; виробити рекомендації для авторів шкільної навчальної літератури тощо [18, с. 6]. В резолюції 1969 р. пропонувалося зосередитися на дослідженні тих чинників, які визначають особливості оволодіння мовою особами різних вікових категорій (у тому числі й дітьми молодшого шкільного та дошкільного віку), розробці навчальних програм та добір матеріалів, які задовольнятимуть віковим та пізнавальним можливостям учнів; визначити критерії оцінювання іншомовних досягнень учнів з метою складання відповідних тестів для їх вимірювання; підготувати перелік лексичних одиниць та граматичних структур, що сприяло б підготовці дидактичних матеріалів у відповідності до чинних методів навчання та задля забезпечення можливості участі в реальній комунікації [5].

У процесі спільних науково-практичних розвідок за належної фінансової підтримки, в 1970-х рр. група дослідників дійшла висновку про необхідність розробки системи рівнів володіння мовою. Однією з перших була концепція так званого порогового рівня "*Threshold*

¹ Згодом ця пропозиція втратила рекомендаційний характер і перетворилася на імператив [18].

Level”, яка деталізувала набір граматичних структур, а також типових комунікативних ситуацій [18, с. 19]. Запропонована система, яка передбачала зміщення пріоритетів з форми мови на її функцію, була позитивно сприйнята спільнотою, а пропонування апарат тем, сфер, понять і функцій мови був прийнятий як орієнтир розробниками навчальних програм, підручників, тестових матеріалів. Упродовж 1980–1990-х рр. варіанти “*Threshold Level*” були запропоновані для різних європейських мов [18, с. 20].

Як бачимо, ця наддержавна політична організація (Рада Європи), чії ініціативи стали платформою співпраці науковців у сфері методики та лінгвістики, чи не вперше в історії отримала змогу визначати засади навчання іноземних мов, а також засади підготовки нового покоління учителів [18, с. 7]. І хоча її рекомендації мали необов’язковий характер, вони не могли залишатися поза увагою країн-учасниць, які, у свою чергу, на регулярних заходах звітували про хід втілення рекомендацій у практику національних освітніх систем, окреслюючи таким чином глобальну тенденцію у сфері навчання іноземних мов.

Фінансова підтримка таких ініціатив, а також супутніх досліджень у галузі лінгвістики, психології, пізнавальної діяльності, перебігу когнітивних та психічних процесів під час оволодіння новим мовним кодом, сприяння поширення ідей через організацію масових заходів (конференцій та семінарів міжнародного та регіонального рівнів) публікаційну діяльність [18] є переконливим свідченням того, що політичні та економічні суб’єкти мають опосередкований вплив на розвиток змісту навчання іноземних мов.

Важливість Ради Європи полягала в тому, що вона стала платформою, яка дала змогу об’єднати зусилля фахівців тих галузей знань, які дотичні до широкого спектра проблем навчання іноземних мов. Спільно вони виробили засади для визначення цілей, рівнів володіння тощо. Напрацювання фахівців заклали передумови розвитку комунікативного підходу до навчання іноземних мов.

Згодом за сприяння організації були розроблені Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (2001 р.). Безперечно, методична наука розвивається, а суспільство змінюється, тому з метою задовольнити нові виклики в подальшому будуть з’являтися нові рекомендації, які будуть орієнтиром для оновлення змісту навчання іноземних мов.

Іншим визначником змістового аспекту навчання є чинник **соціально-культурних особливостей** життя самого суспільства. Він лежить поза межами методичної науки й соціального замовлення, оскільки описує об’єктивну реальність в якій існує суспільство: його матеріальну та нематеріальну культуру, а також динаміку розвитку самого суспільства, його ціннісних орієнтацій. Важливість **соціокультурного компонента** для предметної галузі іноземна мова зумовлена тим, що нині основний акцент робиться на формуванні такого типу особистості, яка здатна активно взаємодіяти на різних рівнях із представниками міжнародної спільноти. Такі трансформації цілей зумовили поступовий перехід від навчання мови як лінгвістичної системи до навчання мови як **засобу міжкультурного спілкування**. У свою чергу, це передбачало підвищення важливості **позамовної інформації**, необхідної для взаєморозуміння, що неможливе без знання основних відмінностей у матеріальних і духовних умовах розвитку країн і народів, особливостей їхньої історії, культури тощо. Якщо раніше метою було вивчення мови як лінгвістичної системи, тобто на перший план висувалося знання лексики, граматики та фонетики, а читання і переклад текстів поряд із переказом завчених на пам’ять творів сприймалися як норма, то нині таку мовну поведінку на уроці іноземної мови складно уявити. Організований таким чином процес навчання видається не тільки безглуздом, але й деструктивним. Основна мета навчання мови полягає в її перетворенні на засіб міжкультурного спілкування. Для цього кожен компонент навчання збагачується відповідним соціокультурним матеріалом, який є своєрідним маркером іншої культури. Таким чином, у свідомості учня формується адекватний образ іншої культури та її носіїв в усіх вимірах.

Висновки. Відтак, зміст навчання іноземних мов детермінується рядом чинників, які мають різну природу та ступінь впливу. Визначено, що зміни соціально-економічних умов та політичних векторів можуть зумовлювати зміну рівня вимог до системи іншомовної підготовки та її основних складових. З одного боку, це проявляється у ставленні суспільства до конкретної мови, а з іншого – в зацікавленості держави в рівні володіння іноземною мовою її громадянами. Такий “запит” суспільства і держави прийнято описувати категорією “соціального замовлення”, яка, попри широку вживаність, складно піддається однозначному визначенню та опису. Ця складність зумовлена насамперед наявністю декількох суб’єктів, які мають «власне» замовлення щодо освіти та її результатів відповідно до власних потреб. У сучасному суспільстві пріоритетна роль належить **державі**, оскільки саме вона регулює процеси, пов’язані з фінансуванням, визначенням змісту навчальних програм, стандартів тощо. Однак на початку XXI ст. вектор пріоритетів зміщується у бік **суспільства**, яке усвідомлює свою роль у можливості артикулювати замовлення на освіту (учні, батьки, ринок праці). Фактично метою освіти є задоволення запитів усіх соціальних суб’єктів.

Основна ціль будь-якої національної системи освіти – забезпечити такий рівень підготовки, який буде концентрованим відображенням актуальних запитів суспільства та окремої особистості. Відтак, у кожному суспільстві існує певне уявлення (модель) про набір якостей освіченої особи. Ці якості визначаються системою цінностей, переконань та уявлень, які закріпилися у суспільній свідомості, а також визначають ідеал освіченої особи і, як наслідок, соціальне замовлення.

У сукупності **соціальне замовлення** щодо змісту навчання іноземних мов визначається такими чинниками:

- політика держави в галузі освіти;
- розвиток соціальної, виробничої сфери суспільства, культури науки і техніки;
- урахування особливостей ринку праці та вимог працедавців;
- запит суб’єктів навчального процесу;
- методологічні переконання учених-педагогів.

Встановлено, що в другій половині XX – на початку XXI ст. на оновлення та визначення змісту навчання іноземних мов впливають не лише держава, але й наддержавні утворення, які сприяють підтримці відповідних проєктів та ініціатив або ж самі є їх ініціаторами.

Поряд з перерахованими макрочинниками нині дедалі більшого значення для визначення змісту навчання набуває такий суб’єктивний чинник, як методологічна позиція учених, авторів навчальної літератури, кожен з яких може по-своєму трактувати методичні концепції та пропонувати власне бачення вирішення проблем дидактики та методики. Паралельно посилюється значущість педагогічного авторства та максимального урахування запитів учня, що є свідченням переходу від авторитарної педагогіки до особистісно орієнтованої.

Оскільки навчання іноземної мови передбачає занурення в культуру її носіїв, важливим чинником визначення змісту навчання є культурні надбання, а також система цінностей, характерна для країн, мова яких вивчається. Лише відображаючи їх і ознайомлюючи учнів з особливостями життя в іншій країні, можна сформувати в них відповідні уявлення та підготувати до участі в діалозі культур.

Використані джерела:

- [1] О. С. Пасічник, «Компонентний склад змісту навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти – сучасна інтерпретація», *Український педагогічний журнал*, № 1, с. 93–103, 2018.
- [2] Н. Д. Гальскова, *Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя*, 2-е изд., перераб. и доп., Москва, Россия: АРКТИ, 2003.
- [3] И. Я. Лернер, *Философия дидактики и дидактика как философия*, Москва, Россия: Издательство РОО, 1995.
- [4] W. Edmondson, J. House, *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tuebingen, Germany; Basel, Switzerland: Francke, 1993.
- [5] Resolution (69)2 'On an intensified Modern-Language Teaching Programme for Europe, [Online]. Available: <https://rm.coe.int/16804ecaec>
- [6] *Нова Українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи* / МОН України, 2016.
- [7] *Рамка безперервного професійного вдосконалення вчителів іноземних мов* / British Council, МОН України, 2016.
- [8] А. А. Миролюбов, *История отечественной методики обучения иностранным языкам*, Москва, Россия: Ступени, Инфра, 2002. – 448 с.
- [9] Е. А. Лаврухина, *Социальный заказ и спрос в образовании* [Электронный ресурс]. Доступно : <http://education.recom.ru/>
- [10] *Содержание общественного заказа системе образования: эффективные механизмы способов оформления профессиональной среде и механизмы предъявления результатов выполнения общественного заказа профессиональным сообществом*: Материалы социологического исследования, ПГПУ, 2009.
- [11] Г. Н. Скударева, Г. Г. Шишова, «Социальный заказ образованию как феномен современной педагогической действительности», *Воспитание школьников*, № 8, с. 3–10, 2013.
- [12] И. В. Селиверстова, и С. Г. Косарецкий, «Родители и школа: знакомые незнакомцы», *Народное образование*, № 2, с. 152–156, 2010.
- [13] М. А. Бурова, «Социальный мониторинг как средство управления общим средним образованием», автореферат дисс. канд. наук, ГОУ ВПО «Саратовский государственный технический университет», Саратов, 2009.
- [14] О. С. Пасічник, «Дидактичне обґрунтування краєзнавчого компонента змісту навчання іноземних мов у початковій школі», *Проблеми сучасного підручника*, Київ, Україна: Педагогічна думка, 2018, Вип. 20, с. 297–310.
- [15] А. И. Иванченко, *Практическая методика обучения иностранным языкам*. Методическое пособие, С.-Петербург, Россия: КАРО, 2016.
- [16] *Нова українська школа: поради для вчителя*, Н. М. Бібік, Ред. Київ, Україна: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017.
- [17] О. Б. Бігич, *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів, С. Ю. Ніколаєва, Ред. Київ, Україна: Ленвіт, 2013.
- [18] L. M. Trim John, *Modern languages in the Council of Europe 1954–1997. Language Policy Division*, Strasbourg, France, 2007.

References:

- [1] O. S. Pasichnyk, «Komponentnyi sklad zmistu navchannia inozemnykh mov u zakladakh zahalnoi serednoi osvity – suchasna interpretatsiia», *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, № 1, s. 93–103, 2018.
- [2] N. D. Galskova, *Sovremennaya metodika obuchenii inostrannym yazykam: Posobiye dlya uchitelya*, 2-ye izd., pererab. i dop., Moskva, Rossiya: ARKTI, 2003.
- [3] I. Ya. Lerner, *Filosofiya didaktiki i didaktika kak filosofiya*, Moskva, Rossiya: Izdatelstvo ROU, 1995.
- [4] W. Edmondson, J. House, *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tuebingen, Germany; Basel, Switzerland: Francke, 1993.
- [5] Resolution (69)2 'On an intensified Modern-Language Teaching Programme for Europe, [Online]. Available: <https://rm.coe.int/16804ecaec>
- [6] *Nova Ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly* / MON Ukrainy, 2016.

- [7] *Ramka bezperervnogo profesiinoho vdoskonalennia vchyteliv inozemnykh mov* / British Council, MON Ukrainy, 2016.
- [8] A. A. Miroyubov, *Istoriya otechestvennoy metodiki obucheniya inostrannym yazykam*, Moskva, Rossiya: Stupeni, Infra, 2002. – 448 s.
- [9] Ye. A. Lavrukhnina, *Sotsialnyy zakaz i spros v obrazovanii* [Elektronnyy resurs]. Dostupo : <http://education.recom.ru/>
- [10] *Soderzhaniye obshchestvennogo zakaza sisteme obrazovaniya: effektivnyye mekhanizmy sposobov oformleniya professional'noy srede i mekhanizmy pred"yavleniya rezul'tatov vypolneniya obshchestvennogo zakaza professional'nym soobshchestvom*: Materialy sotsiologicheskogo issledovaniya, PGPU, 2009.
- [11] G. N. Skudareva, G. G. Shishova, «Sotsialnyy zakaz obrazovaniyu kak fenomen sovremennoy pedagogicheskoy deystvitelnosti», *Vospitaniye shkolnikov*, № 8, s. 3–10, 2013.
- [12] I. V. Seliverstova, i S. G. Kosaretskiy, «Roditeli i shkola: znakomye neznakomtsy», *Narodnoye obrazovaniye*, № 2, s. 152–156, 2010.
- [13] M. A. Burova, «Sotsialnyy monitoring kak sredstvo upravleniya obshchim srednim obrazovaniyem», avtoreferat diss. kand. nauk, GOU VPO «Saratovskiy gosudarstvennyy tekhnicheskii universitet», Saratov, 2009.
- [14] O. S. Pasichnyk, «Dydaktychne obgruntuvannia kraieznavchoho komponenta zmistu navchannia inozemnykh mov u pochatkovii shkoli», *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, Kyiv, Ukraina : Pedahohichna dumka, 2018, Vyp. 20, s. 297–310.
- [15] A. I. Ivanchenko, *Prakticheskaya metodika obucheniya inostrannym yazykam*. Metodicheskoye posobiye, S.-Peterburg, Rossiya : KARO, 2016.
- [16] *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia*, N. M. Bibik, Red. Kyiv, Ukraina: TOV «Vydavnychi dim «Pleiady», 2017.
- [17] O. B. Bihych, *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka* : pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv, S. Yu. Nikolaieva, Red. Kyiv, Ukraina : Lenvit, 2013.
- [18] L. M. Trim John, *Modern languages in the Council of Europe 1954–1997*. Language Policy Division, Strasbourg, France, 2007

Александр Пасечник, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник отдела обучения иностранным языкам Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина.

Елена Пасечник, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Хмельницкого национального университета, г. Хмельницкий, Украина.

ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ

Статья относится к сфере фундаментальных исследований, в которой обоснована система факторов, влияющих на развитие содержания обучения иностранным языкам. обстоятельному анализу подвергаются категория "социального заказа", а также роль международных институтов, которые способствуют выработке рекомендаций, приобретающих существенное значение для определения содержания обучения в национальных системах образования. Наряду с этими макрофакторами обращено особое внимание на растущую роль запроса личности на удовлетворение ее познавательных потребностей и тенденцию к индивидуальному педагогическому авторству. Поскольку обучение иностранному языку ориентировано на формирование личности, готовой к диалогу культур, акцентировано внимание на том, что содержание обучения иностранным языкам должно конструироваться с учетом системы ценностей и социокультурных маркеров, характерных для народа – носителя конкретного языка и культуры.

Ключевые слова: содержание обучения иностранным языкам; школьное образование; факторы развития; социальный заказ; социокультурные маркеры.

Oleksandr Pasichnyk, PhD in Education, Senior Researcher at the Department of Foreign Language Teaching of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Olena Pasichnyk, PhD in Education, Associate Prof. at the Department of Foreign Languages of the Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine.

FACTORS TO DETERMINE CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN SECONDARY SCHOOL OF UKRAINE

The article is a research in the sphere of fundamental knowledge where the author examines works of scientists and analyses peculiarities of foreign language education development (second half of the 20th century – beginning of the 21st century) in order to determine the system of factors that have an impact on transforming the content of foreign language learning. The category of ‘social order’ (also ‘public demand’) is thoroughly analyzed i.e. the author identifies its stakeholders (government and its subordinate institutions, students, parents, labor market) and their role in shaping public demand. It is concluded that each actor has their own ‘interest’ which is determined by the system of values and attitudes in society. Scientific research proves that international institutions (Council of Europe, British Council) have a considerable impact on methodology as well as content of learning. By supporting large-scale cooperation of scholars in the field of experimental methodology and teaching foreign languages they contribute to elaborating new methodological recommendations and tailoring the content of education in national education systems. Along with these macro-factors, the author draws attention to the growing role of individual's own demands to satisfy their interests and personal needs. The student becomes the central figure and calls for individual approach with corresponding individually-oriented knowledge. At the same time obvious is tendency to individual pedagogical authorship, which encourages teachers to create their own didactic materials.

The factors outlined by the author are considered to be interrelated and interdependent. Since foreign language learning is focused on shaping a person ready for dialogue of cultures, the author emphasizes that the content of foreign language learning should be designed taking into account the system of values and socio-cultural markers that are typical for the native-speakers and their particular culture.

The obtained conclusions contribute to better understanding of transformations in social sphere and their impact on content of foreign language learning at school. They can also be used for developing methodological recommendations and instructional materials for educators.

Keywords: content of foreign language learning; school education; development factors; social order; public demand; social and cultural markers.



Victor Nadtoka – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher of the Department of Geography and Economics of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv.

Research interests: research of theoretical and practical problems of teaching geography and economics in secondary schools; the content of school courses of geographical and economic orientation and the principles of their selection, features of educational activities of students in geography and economics; development of educational and methodological support of the educational process in geography and economics.

e-mail: nvo127@ukr.net

ORCID iD: <http://orcid.org/>

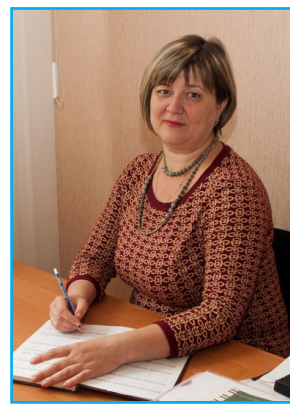
Olena Chasnikova –

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher of the Department of Geography and Economics of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv.

Research interests: professional interests are concentrated in the field of pedagogy, theory and methods of teaching geography, the use of information and communication technologies in education and geography of culture. Currently conducting research and development related to the creation of a new generation of textbooks for high school in economics and economic geography.

e-mail: maxlen123@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8535-6668>



УДК

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-141-149>

FORMATION OF ECONOMIC COMPETENCE AMONG LYCEUM STUDENTS : MANUAL ON ECONOMICS, FINANCIAL LITERACY AND FUNDAMENTALS OF ENTREPRENEURSHIP UNDER THE PROGRAMME «LYCEUM STUDENT IN THE WORLD OF ECONOMICS, FINANCE AND ENTREPRENEURSHIP»

The paper highlights the problem of developing a textbook “Manual on Economics, Financial Literacy and Fundamentals of Entrepreneurship under the programme “Lyceum Student in the World of Economics, Finance and Entrepreneurship” on the basis of the Concept of Economic Education in Gymnasium and Lyceum. The conducted study takes into consideration the dynamics of updating trends in economic education both in Ukraine and in the world.

The paper analyzes the information on scientific research regarding efficiency of school economic education as well as the requests of pupils, their parents and teachers; it also substantiates the need for contextual and competence-oriented approaches in shaping textbook content aimed at forming basic economic knowledge, rational economic thinking and entrepreneurship, responsible attitude to the consequences of their own economic behavior in the family, country, world among lyceum students. In the paper the analytical materials on the

problem under investigation are processed, the dynamics of views, preferences and demands of society regarding economic education in general secondary education institutions are traced.

The authors defined the scientific and methodological aspects of forming economic competence among lyceum students. The paper provides the basis for shaping the content of economically oriented teaching materials. Firstly, in education it seems important to shape appropriate economic skills among lyceum students that they will require in later life. Secondly, it is important in education to enhance the trust in different financial institutions and public policy, i.e. the citizen's responsible attitude towards financial relations. Thirdly, it is important to encourage lyceum students to develop their entrepreneurship skills.

The paper describes the manual content presented as a textbook. The problem of developing and compiling present-day textbooks attractive for students and teachers is of current interest. Tasks given in the manual presented as a textbook are aimed at preparing students for life in contemporary rapidly changing economic conditions and enable participants of the educational process to implement a cross-cutting content idea of "Entrepreneurship and Financial Literacy".

Keywords: Manual on Economics, Financial Literacy and Fundamentals of Entrepreneurship; Concept on Economic Education in Gymnasium and Lyceum; industry-specific education; lyceum student's economic competence.

Problem statement. Nowadays the dialectical essence of education as a phenomenon has become a leading factor of change in Ukrainian society, since citizens, who are eager to have high-quality education, initiate and ensure changes in civil-state life, which, in its turn, causes further changes in education at all levels. Many changes have taken place over the past five years: new laws in the field of education have been adopted, the New Ukrainian School has been introduced, a number of contemporary educational concepts and standards have been developed and adopted, educational programmes and textbooks based on the grounds of the competence-oriented approach have been developed, various forms of distance learning have been widely tested (in particular, in spring 2020).

The Law "On Complete General Secondary Education" adopted in 2020 presents its fundamental update. In particular, the concept of "industry-specific education" took on a new meaning: students will have the right to choose the subjects they want to study; it is possible to form interclass groups even from children of different ages to study some subjects etc [6]. A cross-cutting educational line "Entrepreneurship and Financial Literacy" introduced within the New Ukrainian School according to which students learn to use funds rationally, to lay out expenditure, to plan savings, to implement leadership initiatives and successful activities in a rapidly changing technological environment as well as to manage family income rationally etc. has significantly expanded the boundaries of economic education among high school seniors, ensured the integration of economic educational content and its correlation with definite key competences, values and worldviews. Economic education in the lyceum as an institution of complete general secondary education, regardless of the field of study, is aimed at developing economic thinking and shaping economic competence, and the result of such education should be the person's economically sound practical activities.

We can analyze the effectiveness of the system of courses on Economics in general secondary education institutions basing on examples of countries where there has been an extensive network of courses of Economics in education institutions of a similar level for more than a decade. We can conclude, for instance, in the USA, based on research [11; 13; 16] on awareness of general secondary school students in the field of economics and the effectiveness of training that includes different types of courses that they make a significant contribution to the development of students' economic thinking. The general secondary school students who chose courses on Economics obtained significantly better results than students who did

not choose them as revealed by the testing data of national samples of high school seniors.

The task of solving problems with real economic content envisaged in the educational process of industry-specific lyceums is traditionally aimed at strengthening the attractiveness of economic knowledge. Economic education as a component of complete general secondary education is based on axiological, person-oriented, competence-oriented and activity-based approaches considered to be of a high priority in the Ukrainian school since the establishment of Ukrainian independence [7]. And although economic education as a cross-cutting educational line is being intensively developed in "A New Ukrainian School" concept, the system updating of its content as a popular educational resource for lyceum students remains relevant.

The analysis of recent research and publications on the problem. The need to develop textbooks and manuals to shape the high school seniors' economic competence successfully became relevant more than 20 years ago, when Economics as a training course began to be taught in Ukrainian schools in the 2000-2001 school year. Undoubtedly, during this period, scientists and educators-practitioners have created a powerful training arsenal in different economy branches: programmes, textbooks, manuals for elective courses, workbooks for students, e-versions of textbooks and workbooks for general secondary school pupils, programmes and training materials for teachers' refresher courses etc. However, today this problem remains relevant. It is axiomatic since the knowledge economy in the context of globalization determines the economic status of countries, regions, enterprises, professionals' competitiveness in the labor market etc. Economics as a school subject is the one, in our opinion, that reflects the dialectic of education most accurately – the need for ongoing updating of its educational content in response to economic realities of life in the world.

It should be noted that during 2018-2020 the staff of the Geography and Economics Department of the Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine headed by Professor T. H. Nazarenko, has been investigating the problem of scientific and methodological support of courses on Economics and Geography in gymnasium and lyceum which draws upon the competency-oriented education. It is now evident that "the objective of economic education in the lyceum is of a multidimensional character and with regard to students it implies the comprehensive development of their personality; the formation of skills and obtaining experience of independent educational and cognitive activities; the shaping of economic and key competences, such as entrepreneurship, digital and civic aimed at their application in future professional and everyday life; the development of critical and creative thinking and a set of educational activities that lyceum students should master while studying Economics" [1, p. 165].

Within the framework of this study the Concept of Economic Education in Gymnasiums and Lyceums in Ukraine was developed. It is considered a framework document which identifies: key vectors of economic development at school and key modern aspects of economic education on the basis of training courses that, in terms of economics, cover the comprehensive study of macro- and micro economic processes; the main aspects of dialectical interdependence of various concepts that exist in Ukraine are highlighted and substantiated; psychological, pedagogical and didactic bases and methodical features of teaching Economics in gymnasium and lyceum are presented [8].

The problem of shaping economic competence in general secondary education institutions is also relevant in the world's leading countries, where one of the main problems according to researchers [10; 11; 13; 14; 15] is the insufficient involvement of general secondary education students in doing different courses on Economics, which, in the researchers' opinion, affects their understanding of economic processes and phenomena taking place in the world.

Purpose of the article. The main objective of the paper is to provide the coverage of scientific and methodological aspects of the textbook created by the team of authors within the scientific theme of Geography and Economics Department of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, namely: Manual on Economics, Financial

Literacy and Fundamentals of Entrepreneurship under the programme “Lyceum Student in the World of Economics, Finance and Entrepreneurship” (for 10th-11th (12) graders) with the aim to shape the economic competence among lyceum students who get complete general secondary education.

Presentation of the main material. The mission of the renewed school economic education actualizes the development of new generation educational programmes and textbooks for pupils, the upgrading of teacher’s methodological arsenal. The textbooks and manuals should be focused on the practice-oriented content of economic education, and the school curriculum should link lyceum students’ life experience with situations modelling whose successful solution is based on the application of knowledge in economic, financial and business fields. The solution of educational tasks of such a level is laid down in the textbook “Manual on Economics, Financial Literacy and Fundamentals of Entrepreneurship under the programme “Lyceum Student in the World of Economics, Finance and Entrepreneurship” (for 10th-11th (12) graders)”.

While creating the programme and manual, the authors focused on the requests of those involved in the educational process in high school: the state, students and their parents, teachers. Recent research on a variety of issues on economic education assists in clarifying such a request. In particular, special attention should be given to: “Financial Literacy and Awareness in Ukraine: Facts and Conclusions” – a sociological study (2010); “Financial Services Client Protection in Ukraine: Legal Analysis” – an expert study (2011); “Consumer Lending in Ukraine: A Review of the Market and Practice” – an expert study (2011) [2]. The results of these studies show that our fellow countrymen appear to be insufficiently literate financial services consumers: they have only basic knowledge and skills; use only the simplest services, mainly – payment ones; do not feel comfortable with financial services and their providers; do not feel protected disputing with a financial institution; do not know what to do in case of any problem with a financial institution; are not interested in financial news; in matters of finance trust mainly relatives and acquaintances; do not analyze the possibilities of the family budget etc. Every second Ukrainian citizen keeps available financial resources in cash at home, because he/she does not know much about financial institutions and their services, most of them do not plan their family budget and do not invest spare money. What is more, over 30% of the population do not have bank accounts and even cannot use basic financial services such as: to provide utilities via banks; to use bank accounts and plastic cards; to use consumer loans; to transfer money via banks; to exchange currency etc. With the variety of financial services, the population practically does not use any investment services: the buying or selling of securities, the development of supplementary pension through a special deposit programme, accumulative security fund or a private pension fund.

The conclusions of the study “The State of Development of Economic Education in General Secondary Education in Ukraine” prepared and conducted by the Department of STEM-Education of the State Scientific Institution “Institute for Modernization of Education” contain useful information for developing manual’s content as a textbook [3]. Significant numbers of respondents took part in this study: 3245 students, 961 teachers of Economics and more than 3000 parents. It is important that the issues on gaining economic knowledge mentioned in the above sources are of interest both for students and adults: how to set your own financial goals and draw up a personal financial plan; what information should be taken into consideration when signing a contract with a bank or a financial institution; what laws on consumer protection are enacted, and what to do when consumer rights are violated; banking services: current accounts, deposits and plastic cards; how to plan purchases of long-term goods and assess own ability to fulfill these plans; what to do to avoid getting into debt using loans etc.

Students as the study’s respondents rated the practical significance of courses on Economics which they studied at their educational institutions as elective courses (or additional courses etc.): Financial literacy – more than 50%, both Economics and Finance and Family Finance – 36%, Consumer in the Services Market and Financially Literate Consumer – more

than 25%, Financial Culture – 19% and Applied Finance – and 11% respectively. Thus, the contradiction is apparent: both the first place in the ranking and the last one reflect the students' need for practice-oriented financial knowledge, i.e. this basic courses component is not fully provided.

The development of training manuals with economic content is timely.

Teachers strongly believe that the most important structural elements of textbooks on Economics aimed at shaping subject-matter competences are as follows: tasks on Economics – more than 78%, video materials – about 70%, the use of advanced visualization tools such as QR-codes, AR (augmented reality) and the content of schemes / tables – more than 50%. In teachers' opinion, students also need questions, conclusions and glossary terms, but they ranked only 20% [3]. Teachers' position, as a whole, is clear. Formulating proposals for improving the efficiency of the educational process at school, parents suggest: to plan more tours to plants and business organizations – 46%, to add time to be prepared for practical activities – 36%, to add time for studying the elective course on Economics and add time to study Economics – more than 26% and 23% respectively.

From the point of view of Professor O. M. Topuzov, the questionnaire survey of Geography and Economics teachers (mostly the same teachers) in Kyiv, Zakarpattia, Kherson and Poltava regions on the content of textbooks on Economics, conducted within the scientific research of the Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine, enabled to identify the present-day scientific and methodological approaches to developing curricula of those elective courses that were approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine [1, p. 165]. The programme of the elective course "Lyceum Student in the World of Economics, Finance and Entrepreneurship" implements the competence-oriented approach to learning, is aimed at forming one of the key competences which is an „entrepreneurship and financial literacy competence”, is focused on practice-oriented learning, namely: developing practical skills, such as effective behavior in various challenging financial and economic situations, planning their own life economic events etc. The programme is based on the State Standard of Basic and Complete General Secondary Education (Cabinet of Ministers Resolution № 1392 dated 23.11.2011) and the provisions of the Concept "A New Ukrainian School" (2016).

Thus, the competence-oriented and action-oriented approaches in education, the conclusions drawn while analyzing the research results on economic education, as well as the course programme itself, are the basis of the textbook "Manual on Economics, Financial Literacy and Fundamentals of Entrepreneurship" under the program "Lyceum Student in the World of Economics, Finance and Entrepreneurship" (for 10th-11th (12th) graders)".

The course programme as well as the content of the manual developed contain three postulates that arise from the analysis of the current state of economic education and the results of the systemic empirical research mentioned above. Firstly, since the economic competence enables a person to be successful in society, to see and understand career and appropriate financial prospects, it seems important to develop corresponding skills among lyceum students in the process of education: to plan and use own resources effectively; to make responsible decisions concerning own finances; to orient freely in complex services and products offered by financial institutions. Secondly, the financial literacy shaped among the population as a whole encourages the development of corresponding markets; creates confidence in various financial institutions and state policy regulating this activity; develops a responsible attitude towards budgeting at all levels and leads to the improvement of economic growth in the country, i.e. a citizen's responsible attitude towards financial relations contributes to the country's economic development. Thirdly, the encouragement of lyceum students to develop entrepreneurship skills, social adaptation as one of the tasks of current complete general secondary education involves the shaping among students the following: a) fundamental economic knowledge as the basis for understanding the functioning of the interconnected components of the national economic

system; b) sound economic thinking and entrepreneurship as the underpinnings for the success in life, in general, and in the chosen professional activity, in particular; c) responsible attitude towards consequences of own economic behavior in the family, country, world.

We find the following definition of the manual in the regulatory framework: a training publication of practical tasks and exercises that promote the acquisition of obtained knowledge, skills and abilities; the manual typology is given: a collection of problems; a collection of tasks; a collection of tests; a collection of dictations and stories for retelling; laboratory operations manuals and hands-on manuals; didactic materials [9]. The authors of the handbook "School Educational Literature" (2014) interpret the notion of "manual" in the same way [5]. The compiled manual as a training manual highlights the possibilities of practical application of economic education got by students while doing the school course "Lyceum Student in the Light of Economics, Finance and Entrepreneurship" aimed at increasing the level of lyceum students' economic competence, giving them a rational way of thinking, focused on welfare, making them aware of the peculiarities of the functioning of the country's economic system; combines different types of tasks.

The use of the manual in the classroom will enable: to acquaint students with its basic concepts, economic relations between people formed under market conditions and the country's role in this sphere; to teach to make sound economic decisions regarding personal economic and financial issues; to form an awareness of the usefulness of being an enterprising person; to diversify types of practical activities and individual tasks.

The total content of the manual is based on the philosophical understanding of the phenomenon of the context – it is "a framework that surrounds the event and provides resources for its proper interpretation" [12]. The context of economic education integrates important, in our opinion, components, since "the role of the context depends on the features of a specific area of activity ... The task of solving a practical problem is strictly tied to a certain practical situation (limited in time): if a practical problem is not solved in time it often means that it is not solved at all. However, different practical tasks have different "cushions of time" to be solved: large-scale social reforms as a rule are designed from the point of historical perspective, else delays can have very negative consequences, often such consequences which are difficult to compensate" [4]. This emphasizes the importance of a contextual approach in presenting educational content in the manual.

The methodological foundations of the manual take into consideration that the formation of entrepreneurship competence among lyceum students within elective courses is oriented towards the fact that, as O. Topuzov notes, "competence-based approach to shaping the content of economic education in the lyceum involves the strengthening of activity-based learning which means that the results are transformed less into object-knowledge-centric than the practical-behavioral forms through solving practical problems, expressing a specific vision of a subject or a process, analyzing the relationship or patterns etc...." [1, p. 166]. The manual emphasizes that the main task of elective courses is to ensure that Economics and related subjects are taught at the industry-specific level, to transform students' scientific knowledge into practical experience, i.e. the competence.

In professor O. Horoshkina's view, "the competence is the experience of the subject of learning obtained in education, self-education and self-development under the teacher's guide; though the knowledge is of particular importance, subject-matter and key competences should not be considered as its sum, they should not be considered as records from the textbooks, dictionaries, Internet-resources that extend the scope of the programme, they even should not be considered as the skills to apply this knowledge, it is the special personal trait that is the result of student's self-development with the teacher's help. In contrast to knowledge-based experience, a competence cannot be acquired ready-made, each student develops his own competence independently" [loc. cit., p. 109]. According to this approach, the tasks presented

in the manual simulate those life situations whose solution is associated with the application of expertise on economic, financial and business issues. The content of the manual is aimed at developing skills of personal and/or collective decision-making as regards to responsible and sound economic behavior, financial management, the ability to assess public economic policies etc. Such tasks will help students acquire personal educational sense on the basis of the competence developed.

The tasks contained in the manual are structured according to topics and plots. Consideration of each plot starts with simple tasks.

The emphasis is placed on illustrating the general approach to making economically justified decisions, forming and practicing the skills of sound financial behavior. The explanation that facilitates the development of a collaborative approach to solving problems precedes each new topic. The glossary explains the meaning of economic and financial terms used in the manual.

The manual contains tasks of several types: tasks for individual, group and frontal work; competence-oriented tasks including the search and processing of information from various sources using the Internet which can be read using QR-codes and the corresponding scanner in the smartphone; calculation tasks and economic problems based on mathematical competence; project-oriented tasks aimed at preparing, implementing and presenting individual, collective and group projects; economic games etc. The appendices contain extended information that can be used at different stages of the lesson.

Conclusions and prospects for further research. Since the economic competence of the complete general secondary education student namely lyceum student is formed in education, is associated with the development of the person's life competence in general and conditions the constant updating of his/her economic knowledge, the development and compilation of present-day and attractive textbooks is still relevant. Solving the tasks given in the manual presented as a textbook is aimed at preparing students for life in contemporary rapidly changing economic conditions and enabling educational process participants to implement a cross-cutting content idea of "Entrepreneurship and Financial Literacy". The development and approbation of new technologies (including information ones) and interactive methods of efficient use of the manual, compiling the scientific and methodological recommendations for teachers, the collection of useful tips for lyceum students' parents taken as whole will contribute to achieving educational goals – to develop economic thinking, to shape economic competence and to acquire skills of economically relevant practical activity.

Reference

- [1] «Naukovo-metody`chne zabezpechennya kompetentnisno organizovanogo navchannya ekonomiky` ta geografichny`x kursiv ekonomichnogo spryamuvannya v gimnaziyi ta liceyi» Anotovani rezul`taty` naukovo-doslidnoyi roboty` Instytutu pedagogiky` NAPN Ukrainy` za 2018 rik. Ky`yiv., 2018, S. 165.
- [2] R. Bond, O. Kucenko, N. Lozy`ns`ka, Finansova gramotnist` ta obiznanist` v Ukraini: fakty` ta vy`snovky`. Proekt USAID «Rozvy`tok finansovogo sektoru» (FINRER). Ky`yiv, 2010.
- [3] N. Goncharova, I. Kamenyeva, O. Patry`keyeva, M. Kovalenko, V. Chornomorecz`, T. Nazarenko «Ekonomichna osvita v Ukraini: doslidzhennya», Upravlinnya osvityou. # 8 (416). – 64s., Ky`yiv, 2019.
- [4] Ency`klopediya suchasnoyi Ukrainy` [Elektronny`j resurs]. Dostupno: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=5031
- [5] O. E. Zhosan, Shkil`na navchal`na literatura: teoriya i prakty`ka : dovidny`k Kirovograd, Imeks-LTD, 2014.
- [6] Zakon «Pro povnu zagal`nu serednyu osvitu» [Elektronny`j resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>
- [7] N. M. Bibik, ta in. Kompetentnisny`j pidxid u suchasnij osviti: svitovy`j dosvid ta ukrayins`ki perspekty`vy`. Ky`yiv, Ukrainyina, K.I.S., 2004.

- [8] O. M. Topuzov ta in. *Koncepciya ekonomichnoyi osvity` v gimnaziyi ta liceyi Ukrayiny`*. Ky`yiv, Ukrayina, TOV «KONVI PRINT», 2018.
- [9] Pro zatverdzhennya Poryadku nadannya navchal`nij literaturi, zasobam navchannya i navchal`nomu obladdnannya gry`fiv ta svidocztv Ministerstva osvity` i nauky` Ukrayiny` : nakaz Ministerstva osvity` i nauky` Ukrayiny` vid 17.06.2008 r. # 537 [Elektronny`j resurs]. – Dostupno: <http://mon.gov.ua/>
- [10] Abbott, Ian. (2003). Economic Education in England. *Journal of Social Science Education*. 2.
- [11] Becker, William E., William Greene and Sherwin Rosen. 1990. "Research in High School Economic Education." *Journal of Economic Education*. 21:3, – 231 p.
- [12] Goodwin, Charles; Duranti, Alessandro, eds. (1992). "Rethinking context: an introduction" *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved February 19, 2017. – 42p.
- [13] Louis Harris & Associates, Inc. 1999. *The Standards in Economic Survey*. New York: Louis Harris & Associates, Inc
- [14] Walstad, William. (2001). Economic Education in U.S. High Schools. *Journal of Economic Perspectives*. 15. 195-210.
- [15] Walstad, William B. and Ken Rebeck. 2001b. «Assessing the Economic Understanding of U.S. High School Students.» *American Economic Review*. 91:2, pp. 452–57.

Елена Часникова, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник отдела обучения географии и экономики Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина.

Виктор Надтока, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник отдела обучения географии и экономики Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ЛИЦЕЯ: ПРАКТИКУМ ПО ЭКОНОМИКЕ, ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ И ОСНОВАМ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА ПО ПРОГРАММЕ «УЧЕНИК ЛИЦЕЯ В МИРЕ ЭКОНОМИКИ, ФИНАНСОВ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА»

Освещена проблема разработки учебного пособия «Практикум по экономике, финансовой грамотности и основам предпринимательства по программе «Ученик лицея в мире экономики, финансов и предпринимательства» на основе Концепции экономического образования в гимназии и лицее; проанализирована информация научных исследований по результативности школьной экономического образования и запросов учащихся, их родителей, учителей; обоснована необходимость контекстного и компетентностного подходов к формированию содержания учебного пособия с целью формирования у учащихся лицея базовых экономических знаний, рационального экономического мышления и предприимчивости, ответственного отношения к последствиям своей экономического поведения в семье, стране, мире; определены научно-методические аспекты формирования экономической компетентности учащихся лицея; охарактеризованы содержание практикума как учебного пособия.

Ключевые слова: практикум по экономике, финансовой грамотности и основам предпринимательства; концепция экономического образования в гимназии и лицее; профильное образование; экономическая компетентность ученика лицея.

Олена Часнікова, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Віктор Надтока, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЛІЦЕЮ: ПРАКТИКУМ З ЕКОНОМІКИ, ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ТА ОСНОВ ПІДПРИЄМНИЦТВА ЗА ПРОГРАМОЮ «УЧЕнь ЛІЦЕЮ У СВІТІ ЕКОНОМІКИ, ФІНАНСІВ ТА ПІДПРИЄМНИЦТВА»

Висвітлено проблему розробки навчального посібника «Практикум з економіки, фінансової грамотності та основ підприємництва за програмою «Учень ліцею у світі економіки, фінансів та підприємництва» на засадах Концепції економічної освіти в гімназії та ліцеї. У процесі дослідження враховані динамічність оновлення тенденцій розвитку економічної освіти як в Україні, так і у світі.

Проаналізовано інформацію щодо наукових досліджень стосовно результативності шкільної економічної освіти й запитів учнів, їх батьків, учителів; обґрунтовано потребу в застосуванні контекстного та компетентнісного підходів до формування змісту навчального посібника з метою формування в учнів ліцею базових економічних знань, раціонального економічного мислення та підприємливості, відповідального ставлення до наслідків власної економічної поведінки в родині, країні, світі. Опрацьовано аналітичні матеріали з проблеми, простежена динаміка поглядів, вподобань та запитів суспільства стосовно економічної освіти у закладах загальної середньої освіти.

Визначено науково-методичні аспекти формування економічної компетентності учнів ліцею. Запропоновано підґрунтя для формування змісту навчальних матеріалів економічно орієнтованого характеру. По-перше, важливо у процесі навчання сформувати в учнів ліцею відповідні економічні навички, що будуть важливими для подальшого життя молодшої особи; по-друге, сформувати довіру до різних фінансових інституцій та державної політики, тобто відповідальне ставлення громадянина до фінансових відносин; по-третє, стимулювати учнів ліцею до розвитку підприємницьких здібностей.

У статті охарактеризовано зміст практикуму як навчального посібника. Розробка й укладання сучасних і цікавих учням та педагогам навчальних посібників залишається актуальною проблемою. Завдання у практикумі, як навчальному посібнику, спрямовані на підготовку учнів до життя в сучасних швидкозмінних економічних умовах та дає змогу учасникам освітнього процесу зреалізувати наскрізну змістову лінію «Підприємливість та фінансова грамотність».

Ключові слова: практикум з економіки, фінансової грамотності та основ підприємництва; концепція економічної освіти в гімназії та ліцеї; профільна освіта; економічна компетентність учня ліцею.



Галина Лисенко – кандидат історичних наук, доцент кафедри документознавства, інформаційної діяльності та українознавства ДВНЗ «Придніпровська державна академія будівництва та архітектури», м. Дніпро, Україна

Коло наукових інтересів: дослідження проблем педагогіки вищої школи, зокрема, формування та розвитку сучасної освітньої парадигми в Україні; дослідження в галузі педагогічної спадщини України, проблеми становлення і розвитку підготовки викладачів закладів вищої технічної освіти до педагогічної діяльності впродовж XX – початку XXI століть. Співавтор підручника з педагогіки вищої школи (2014 р.).

e-mail: lysenko.halyna@pgasa.dp.ua

УДК 378 (075.3)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-150-160>

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Статтю присвячено проблемі педагогічної підготовки професорсько-викладацьких кадрів сучасних закладів вищої технічної освіти. У дослідженні акцентовано увагу на необхідності посилення гуманістичної спрямованості та збільшення гуманітарної складової професійної підготовки сучасних магістрів технічного профілю. Доводиться недостатня педагогічна підготовка майбутніх викладачів технічних закладів вищої освіти в умовах аспірантури (на прикладі Придніпровської державної академії будівництва та архітектури) та пропонується удосконалити викладання курсу педагогіки вищої школи в умовах магістратури. У висновках стверджується, що за наявності чітко спланованих лекційних і практичних занять магістранти опановують не лише теоретичні основи педагогіки вищої школи, але й набувають практичних вмінь щодо організації і проведення лекцій, оволодівають прийомами самоспостереження, самоаналізу, переконуються у необхідності постійного професійного саморозвитку з метою запобігання появи професійних деформацій.

Ключові слова: педагогіка вищої школи; педагогічна підготовка; магістратура; аспірантура; педагогічна діяльність; професорсько-викладацькі кадри; заклад вищої технічної освіти.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Система вітчизняної вищої технічної освіти, що традиційно спрямовується на підготовку висококваліфікованого фахівця, недостатньо уваги приділяє його формуванню як особистості, індивідуальності із широко розвиненими людськими якостями. Головна проблема полягає, на нашу думку, у тому, що професорсько-викладацький склад технічних вишів, що зазвичай зростає в стінах своїх навчальних закладів, не проходить належну психолого-педагогічну підготовку, а це позбавляє процес навчання наступних поколінь студентів застосування інноваційних педагогічних технологій. На жаль, сучасній системі інженерної освіти все ще властиві елементи технократичної парадигми освіти, в основі якої – репродуктивна діяльність студентів із метою засвоєння еталонних технічних знань, необхідних для подальшого удосконалення практики за обраним фахом. У світогляді сучасного молодого інженера цивілізаційні технології мають вагомий пріоритет над загальнолюдськими цінностями, тому на повагу технічної молоді

заслугує не особистість як унікальна індивідуальність зі своїми різносторонніми інтересами, а передусім фахівець, носій стандартизованого знання або поведінки. Актуальність дослідження визначається необхідністю акцентувати увагу на гуманістичній спрямованості та гуманітарній складовій професійної підготовки сучасних магістрів технічного профілю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійно-педагогічна складова підготовки магістрантів стала предметом уваги науковців з 1990-х років, коли було визначено місце та роль інституту магістратури в системі вищої освіти України. Підготовка майбутніх фахівців в умовах магістратури передбачає формування у магістрантів психолого-педагогічної готовності до здійснення викладацької діяльності, оскільки за особами із ступенем магістра законодавчо визнається право займати посади науково-педагогічних працівників. Коло наукових інтересів дослідників достатньо різностороннє: так, розробляється проблема формування позитивної «Я-концепції» магістрантів як потенційних майбутніх викладачів і застосування проблемного методу як ефективного засобу формування готовності магістрів до педагогічної діяльності [1]; пропонуються ефективні методи підвищення мотивації магістрантів, зокрема, технічного напрямку, під час вивчення педагогіки вищої школи (складання ментальних карт замість написання рефератів) [2]. Важливим досягненням в означеній проблемі стало формування педагогічної моделі, яка покликана сформувати у майбутніх магістрів-викладачів позитивне ставлення до педагогічної діяльності, сформувати у них професійне мислення. Зокрема, розвиток професійно-педагогічних здібностей майбутніх викладачів технічного напрямку розглядається через формування у них педагогічної творчості в роки навчання [3]. У дисертаційному дослідженні Н. Мачинської комплексно представлена концепція та модель педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, окреслені організаційно-методичні умови реалізації педагогічної підготовки майбутніх магістрів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю [4]. Попри наявний масив наукових досліджень із питань психолого-педагогічної підготовки викладачів, вважаємо за доцільне додати власні, сформовані досвідом рекомендації для покращання процесу формування професійно-педагогічних якостей у майбутніх викладачів закладів вищої технічної освіти незалежної України в умовах магістратури.

Мета статті – визначити місце і роль курсу педагогіки вищої школи в системі професійної підготовки магістрів технічного напрямку як потенційних майбутніх викладачів вищої школи.

Завдання: 1) проаналізувати педагогічну підготовку майбутніх викладачів технічного закладу вищої освіти (ЗВО) в умовах аспірантури (на прикладі Придніпровської державної академії будівництва та архітектури); 2) сформувати модель сучасного ідеального викладача та визначити основні недоліки викладацької діяльності, що призводять до розвитку професійних деформацій науково-педагогічних працівників (за результатами анкетування студентів магістратури Придніпровської державної академії будівництва та архітектури); 3) проаналізувати ступінь використання сучасних педагогічних технологій у навчальному процесі вищого технічного закладу освіти (на прикладі Придніпровської державної академії будівництва та архітектури).

Виклад основного матеріалу. Згідно з новою освітньою парадигмою, яка ґрунтується на інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій навчання, особистісно орієнтованому та компетентнісному підходах до навчання, у програмі професійної підготовки магістрів чільне місце займає курс педагогіки вищої школи, спрямований на формування в студентів таких спеціальних компетентностей, які здатність до саморозвитку, навчання впродовж життя та ефективного самоменеджменту. Запланованими результатами навчання з педагогіки вищої школи (відповідно до освітньої програми) визначено вміння застосовувати педагогічні навички для проведення тренінгів, викладацької діяльності, підвищення кваліфікації. Важливим, на нашу думку, є ознайомлення магістрантів не тільки із загальними основами педагогіки, теоріями навчання та виховання студентів у закладах вищої освіти, а й з історією педагогічної думки України з метою формування широкого гуманістичного світогляду студентської молоді як представників технічної еліти України. Незважаючи на поширене переконання студентів магістратури щодо маловірогідної їх науково-педагогічної діяльності в майбутньому, життєвий досвід переконує, що частка випускників

магістратури вступає до аспірантури, зокрема технічного вишу, де традиційно недостатньо уваги приділяється їх професійно-педагогічному розвитку. Підтвердженням означеного факту є структура індивідуального плану роботи аспіранта, зокрема Придніпровської державної академії будівництва та архітектури. Індивідуальний план виконання освітньо-наукової програми доктора філософії складається з двох частин: Індивідуальний навчальний план та Індивідуальний план наукової роботи. Частиною навчального плану є науково-педагогічна практика в обсязі 3 (!) кредитів. Наприкінці документа у розділі для виставлення загальної підсумкової оцінки виконання науково-освітньої програми підготовки доктора філософії на фоні детального аналізу написаної та захищеної (чи за певних обставин незахищеної) дисертаційної роботи, педагогічній практиці відведено один рядок у такому формулюванні: «Пройшов педагогічну практику в обсязі ... годин». Постає питання: під час 4-річного навчання в аспірантурі відбуватиметься підготовка науково-педагогічного працівника чи суто наукового, якщо обсяг освітньої складової освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії (за Законом України «Про вищу освіту») становить 30–60 кредитів ЄКТС, а на педагогічну практику виділяється тільки 3 кредити, тобто 90 годин, із яких 2/3 вочевидь піде на самостійну роботу? З десяти сторінок індивідуального плану аспіранта педагогічній практиці відведено два рядки без жодної деталізації щодо кількості прочитаних лекцій, проведених занять, відвідування занять провідних викладачів тощо.

Слід зауважити, що в класичному університеті спостерігається краща ситуація із педагогічною підготовкою майбутніх викладачів. Так, в аспірантурі Київського національного університету імені Тараса Шевченка передбачена асистентська педагогічна практика (не менше 50 годин лабораторних, семінарських, практичних занять) впродовж другого та третього років навчання, яка завершується диференційованим заліком і на яку припадає 10 (!) кредитів із загального обсягу освітньої складової у 40 кредитів.

Для порівняння: у радянській аспірантурі 1930-х рр. було передбачено для аспірантів шість видів робіт, два з яких стосувались науково-педагогічної діяльності, – це, по-перше, участь у методичній роботі кафедри, відвідування лекцій, консультацій та лабораторних занять найдосвідченіших професорів і викладачів та, по-друге, педагогічна робота зі спеціальності, починаючи з другого року навчання, з оплатою не більше 50% посадового окладу асистента [5, арк. 16–18]. Серед матеріалів про роботу аспірантури Дніпропетровського гірничого інституту за 1939 р. міститься кілька навчальних планів підготовки аспірантів різних кафедр, з майже однаковою схемою педагогічної підготовки майбутніх викладачів. На першому році навчання аспірант повинен був відвідувати лекції, консультації, лабораторні та інші заняття свого керівника з метою ознайомлення з важливими методичними питаннями викладання (4 години на тиждень). На другому році – паралельно з педагогічним спостереженням приступити до керівництва практичними заняттями зі студентами (4–6 годин на тиждень), а також упродовж 15 днів керувати виробничою практикою студентів. На третьому році – взяти участь у роботі з керівництва дипломним проєктуванням студентів, що разом із проведенням практичних занять передбачало понад 200 (!) годин педагогічної практики аспіранта (із загального обсягу його навантаження в 420 годин) [6, арк. 8–11]. Можна припустити, що за умов ретельного проходження радянськими аспірантами педагогічної практики впродовж усього періоду навчання, вони мали реальну можливість сформувати необхідні вміння й навички для успішного провадження своєї подальшої науково-педагогічної діяльності.

На нашу думку, педагогічна підготовка майбутніх викладачів в умовах сучасної української аспірантури потребує удосконалення, тому наразі потрібно приділяти більше уваги викладанню курсу педагогіки вищої школи для студентів магістратури, що буде корисним для їх всебічного розвитку і подальшої можливої викладацької діяльності. Так, для майбутніх фахівців у певній професійній галузі (не тільки науково-педагогічній) важливо розкрити основні етапи професіогенезу як процесу неперервного професійного розвитку працівника, як професіонала й особистості у часовому та просторовому аспектах. А. К. Маркова виокремлює п'ять рівнів професіоналізму особистості й дев'ять етапів професіогенезу [7], серед яких слід привернути

увагу магістрантів до рівнів непрофесіоналізму та післяпрофесіоналізму, коли на фоні деформації особистості може настати завершення професійної діяльності. Також майбутніх фахівців (водночас потенційних викладачів) слід мотивувати до постійного саморозвитку, саморефлексії та самовдосконалення, що допоможе запобігти можливих професійних деформацій і сприятиме успішному процесу професіогенезу.

Варто навчити студентів магістратури виділяти час для спостереження за власною діяльністю та діяльністю оточення, оскільки усвідомлення власних помилок допомагає своєчасно скоригувати і поліпшити свою професійну комунікацію. Це стосується викладацької спільноти загалом, учасники якої повинні постійно проводити самоаналіз професійної діяльності з метою досягнення педагогічного професіоналізму. Корисними для майбутніх викладачів стануть студентські роздуми над образом «ідеального викладача» та визначення ними характерних недоліків викладацької діяльності, що призводять у подальшому до розвитку професійних деформацій науково-педагогічних працівників.

Пропонуємо психолого-педагогічний портрет ідеального викладача, складений магістрантами Придніпровської державної академії будівництва та архітектури впродовж 2019/2020 н. р. Отже, ідеальний викладач:

1. Передусім вміє знаходити спільну мову зі своїми студентами.
2. Повинен бути сучасною інтелегентною людиною, йти в ногу з часом, бути різнобічною людиною, не обмежуватись лише сферою свого предмета.
3. Мусить любити свій предмет, бути зацікавленим ним, постійно прагнути до вдосконалення своїх знань.
4. Повинен мати хороший словниковий запас, гарну українську вимову. Розмовляти однією мовою, а не використовувати суржик.
5. Вимогливість і суворість не повинні перешкоджати йому бути в процесі навчання помічником, порадиником для студентів.
6. Повинен обов'язково використовувати сучасні технології під час навчання; залучати достатньо візуального матеріалу для закріплення знань.
7. Має бути мотиватором, заохочувати студентів до навчання та активного громадського життя.
8. Мати гарне почуття гумору.
9. Повинен бути комунікабельним, вміти розв'язувати конфліктні ситуації.
10. Проявляти людяність, співпереживати. Не дозволяти собі нецензурну лексику та образливі висловлювання щодо студентів.
11. Підходити до кожного студента, як до особистості.
12. Мати добрі відносини з колегами. Не дозволяти собі критикувати колег при студентах.
13. Бути «гнучким» та вміти своєчасно реагувати на зміну свого або студентського розкладу занять.
14. Бути пунктуальним та вміти раціонально розподіляти час.
15. Надавати консультації (поради) за допомогою месенджерів, електронної пошти або інших сучасних інформаційно-комунікативних систем.

Таким чином, на думку магістрантів Придніпровської державної академії будівництва та архітектури, ідеальний викладач – це висококваліфікований знавець певної галузі науки із професійним практичним досвідом, який може зацікавити студентів, структуровано й логічно донести інформацію до аудиторії, за необхідності повторно пояснити, заохотити студентів заглибитися у предмет спільної пошуково-навчальної діяльності. Справжній викладач неодмінно поважає студентів, дозволяє висловлювати власні думки, навіть відмінні від викладацьких поглядів, є креативним і заохочує студентів до творчості й науково-дослідної діяльності.

Проте студенти магістратури під час анкетування зазначили, що в реальному часі достатньо часто не знаходять спільну мову із викладачами. Причини цього непорозуміння магістранти вбачають у недоліках сучасних науково-педагогічних працівників, а саме:

1. Відсутність професійної компетентності, недостатня обізнаність у предметі, відсутність пояснення щодо практичного застосування лекційного матеріалу.
2. Небажання застосовувати інноваційні технології.
3. Постановка нереалістичних цілей, безглуздих та безмістовних для студентів завдань.
4. Застарілість і вузькість поглядів, «закритість» для студентів, несправедливе виставлення оцінок.
5. Недбале ставлення до формування завдань для студентів, безвідповідальність.
6. Перехід границь дозволеного в конфліктних ситуаціях, підвищений тон та невміння тримати себе в руках.
7. Невміння доступно відповідати на питання студентів та пояснювати незрозуміле; небажання адаптувати матеріал під рівень студентів.
8. Відсутність почуття гумору та небажання налагодити дружні стосунки зі студентами.
9. Викладач ставить себе та свої потреби вище за потреби студента та за необхідність вивчення предмета.
10. Задоволення особистих потреб за рахунок студентів.

Аналіз професійних деформацій, притаманних сучасним викладачам (складено магістрантами Придніпровської державної академії будівництва та архітектури впродовж 2019/2020 н. р.)

№	Професійні деформації педагога	Частка викладачів, які мають професійні деформації, %
1	Агресія	30
2	Демонстративність	40
3	Дидактичність	20
4	Догматизм	20
5	Інформаційна пасивність	40
6	Відставання або уповільнення професійного розвитку	10
7	Низька професійна мобільність	25

Дослідники стверджують, що випускникам технічних вищих шкіл важко провадити педагогічну діяльність, оскільки педагогічна професія належить до сфери професій «людина – людина», що вимагає ґрунтовного опанування дисциплін психолого-педагогічного циклу. Надзвичайно важливою в контексті сказаного постає концепція формування національної гуманітарно-технічної еліти, розроблена в Харківському політехнічному інституті. На переконання розробників концепції, саме висока професійна компетентність фахівців у гармонійному поєднанні з їх належною світоглядною і соціально-гуманітарною, насамперед психолого-педагогічною та управлінською підготовкою, високою духовністю та морально-етичними переконаннями здатні забезпечити відповідність сучасним вимогам суспільства до якості інженерних кадрів [8]. Курс педагогіки вищої школи є невід'ємною складовою процесу формування гуманітарно-технічної молоді. Він дає змогу студентам магістратури подивитися на педагогічний процес у вищій школі з іншого боку, відчутти себе рівноправним партнером викладача (перетворитися з об'єкта на суб'єкт педагогічного процесу), проаналізувати власну навчальну, науково-дослідну й громадську діяльність та представити її у вигляді портфоліо, а також спробувати проаналізувати педагогічні технології, які застосовувалися в період навчання на бакалавраті та в магістратурі. Водночас, налаштовуючись на рівноправні, партнерські відносини між викладачами та студентами в закладі вищої освіти, магістранти намагаються проаналізувати наявні деформації у викладацькій діяльності та визначають риси ідеального сучасного викладача, які варто виховувати в собі всім тим, хто обрав педагогічну діяльність своєю професією.

Аналіз застосування сучасних педагогічних технологій у навчальному процесі вищого технічного закладу освіти (за результатами робіт магістрантів Придніпровської державної академії будівництва та архітектури впродовж 2019/2020 н. р.)

Використання сучасних педагогічних технологій у навчальному процесі	Пропозиції магістрантів щодо покращення навчального процесу
Ступінь використання сучасних технологій навчання під час магістратури значно більша, ніж під час бакалаврату. З усіх дисциплін, які викладалися нам за роки бакалаврату, викладачі проводили лекції, більшість із яких давалися дуже складно. А все тому, що навчання проходило без інтерактивних технологій, матеріал викладався монотонно, під диктовку	Щоб матеріал засвоювався краще, потрібно впровадити короткі співбесіди зі студентами під час лекцій; проведення коротких підготовлених самостійно або під керівництвом викладача презентацій студентів у ході лекції, які б розкривали одне з питань, поставлених у ній; проведення коротких тестів на 5–10 хвилин із метою розуміння студентами викладеного матеріалу
Протягом мого навчання були недостатньо використані технології сучасного навчання, як наслідок, під час вивчення деяких предметів було необхідно самостійно читати та конспектувати книжки, у яких багато «води», шукати самостійно матеріал, який складно знайти. На практичних заняттях доводилося користуватись власними ноутбуками, але не в усіх була можливість принести їх до аудиторії, тому зрозуміти матеріал й одразу ж застосувати його безпосередньо в аудиторії не було можливості, тому доводилося або запам'ятовувати його, або нотувати, що в результаті займало значно більше часу. Інші практичні завдання виконувались на морально застарілих комп'ютерах. Проєктори використовувалися, але іноді була досить нудна подача матеріалу, через переповнення слайдів інформацією, аж настільки, що не можливо було зрозуміти сутності конкретних питань, не вистачало структури у поданні матеріалу, цікавих малюнків, схем, реальних прикладів. Також було незручно, коли викладач вимагав ведення конспектів за презентацією, але дуже часто не можливо було встигнути все занотувувати і взагалі слідувати за змістом, аби встигнути пройти увесь матеріал презентації за пару. Щодо практичних занять, під час магістратури вони значно кращі, тому що відбувається не опитування матеріалу, викладеного на лекціях, а виникає обговорення між студентами та викладачем, які вирішують значущі проблеми спеціальності на основі власних самостійних напрацювань. Широке використання на заняттях презентацій, самостійно підготовлених студентами за завданням викладача, також впровадження рольових і ділових ігор, кейсів. Включення до навчального процесу як обов'язкової складової виконання студентами індивідуальних і групових короткострокових і довгострокових навчальних проєктів, які відображають практику роботи за фахом. Проведення майстер-класів представниками виробництва на практичних або семінарських заняттях	Забезпечити державні заклади освіти інформаційним забезпеченням, відповідною комп'ютерною технікою, проєкторами, екранами, мікрофонами та колонками для великих аудиторій, сучасними комп'ютерними аудиторіями. Показувати студентам відео, короткі фільми або їх фрагменти, включати музику, яку можна знайти за предметом, що викладається. Використовуючи при цьому ноутбук, проєктор, колонки, аби усім студентам в аудиторії було видно і чути. Активно використовувати Інтернет, включати відеозв'язок із відомими викладачами з інших університетів чи керівниками реальних підприємств під час лекцій, а також для проведення дистанційних лекцій. Зробити розсилку корисних книг, навчальної літератури, вебінарів із предметів, тем, можливо, якийсь мобільний додаток або телеграм-бот, у якому буде значна кількість навчальної літератури, аби студентам було набагато простіше шукати конкретні книжки, використовуючи менше часу. У вищих навчальних закладах багато книжок в одному або декількох екземплярах, які не дають взяти додому, або дають під залікову книжку/студентський квиток. Ці книжки вважаю за потрібне відсканувати та розмістити на спеціальному сайті/онлайн-платформі. Бібліотеки обладнати також комп'ютерами для зручного ознайомлення із книжками, достатньою кількістю зручно розміщених розеток. На цих комп'ютерах було б зручно виправити помилки у своїх роботах (рефератах, презентаціях, курсових та інших роботах), бо через це приходиться повертатись додому, витрачаючи багато часу на дорогу. Також було б зручно, якби всі необхідні завдання можна було надсилати на пошту та використовувати додаток для розміщення усіх завдань за дедлайнами

На бакалавраті майже на багатьох лекціях викладачі використовували проєктори та екрани, показуючи презентації. Але так робило лише 60% викладачів. Це допомагало більш структуровано сприймати матеріал, а викладачам менш відволікатися на сторонні теми. Нам також показували відео, фільми, музику, використовуючи при цьому колонки. Деякі викладачі читали лекції за допомогою мікрофонів. До технологій також можна віднести надсилання завдань на електронні пошти, оприлюднення актуальної інформації на сайті університету.

На магістратурі значно частіше використовуються проєктори та екрани для показування презентацій, наочної подачі матеріалу у вигляді схем, таблиць для кращого засвоєння. Це допомагає краще зосередитись на лекції, якщо щось не зрозуміло, можна завжди повернутись на попередній слайд та обговорити теми, з яких виникли питання. На деяких предметах ми могли дивитись відео та фрагменти фільмів із даної тематики, як реальні приклади, для кращого розуміння. Окрім цього використовувались ігрові методи навчання. Наразі ми маємо можливості використовувати технології дистанційного навчання, що є зручним та дає можливість виконувати завдання у вільний час, але не вистачає пояснень викладачів у незрозумілих моментах, котрі зазвичай показували наочно

Зобов'язати всіх викладачів- лекторів вести пари з використанням проєкторів, та забезпечити ними.

Зобов'язати всіх викладачів, які читають лекцію великому потоку студентів, використовувати маленькі мікрофони та забезпечити ними.

Показувати студентам відео, короткі фільми, включати музику, яку можна знайти за предметом, що викладається. Використовуючи при цьому ноутбук, проєктор, колонки.

Активно використовувати Інтернет, включати відеозв'язок із відомими викладачами з інших університетів чи бізнесменами-практиками під час лекцій.

Організовувати відеоконференції чи відеодebати між студентами з різних університетів.

Кожній кафедрі розробити мобільний додаток, де б студенти могли знаходити корисну навчальну літературу, вебінари з навчальних тем та інше.

Активніше використовувати соціальні мережі та доповнювати їх свіжою інформацією про розклад занять, сесії, домашніх завдань.

Також було б добре, якби вчителі опанували здатність на випуск відео, як у Ютубі. Часто зустрічаються канали на Ютубі, де за короткий проміжок часу автор відео доносив інформацію чітко, цікаво, інформативно. Існують канали, які спеціалізуються саме на просвітницькій діяльності, і, можливо, викладачам слід перейняти їх методику подачі інформації

У результаті аналітично-пошукової роботи, проведеної магістрантами Придніпровської державної академії будівництва та архітектури впродовж 2019/2020 н. р., було виявлено такі сучасні педагогічні технології навчання, що застосовуються викладачами: особистісно орієнтована (10 % навчальних предметів), диференційована (20 %), проблемного навчання (30 %), ігрові (10 %), інформаційні (70 %), модульно-рейтингова (95 %), дистанційна (100 %). Остання набула максимального поширення в умовах карантину через пандемію коронавірусу, але її застосування потребує значних зусиль із боку усіх суб'єктів педагогічного процесу для набуття нових компетентностей щодо ефективного використання навчальних платформ, додатків тощо.

У цілому магістрантами, які успішно завершили курс педагогіки вищої школи, було надано загальну позитивну оцінку курсу, відзначено доцільність його змісту й ефективність запропонованої авторкою статті практичної педагогічної складової – проведення слухачами курсу міні-лекції для магістрської аудиторії на одну з тем цієї навчальної дисципліни або за темою магістерської роботи.

Результати підсумково-рефлексивного опитування магістрантів Придніпровської державної академії будівництва та архітектури (наприкінці 2019/2020 н. р.)

1. Які ваші пропозиції щодо покращення курсу педагогіки вищої школи? - Мені здається, що було б цікаво зробити вивчення педагогіки більш прикладним. Щоб кожен студент розумів, як він зможе її використовувати у власному житті. Цікаво було б послухати студентів у ролі викладачів. Та запропонувати їм зробити презентації або проекти, де вони поєднували б знання педагогіки з головною дисципліною власної спеціальності. Загалом, шкода, що половина курсу пройшла дистанційно. - Я вважаю, що курс можна покращити за рахунок живих прикладів педагогічної діяльності, тобто процес та результат того чи іншого випадку. - Під час навчання студента необхідно виявляти його слабкі сторони і допомагати покращити їх. Періодично проводити оцінку знань, наприклад, тестуванням. Стимулювати студентів викладатися на 100% за допомогою автоматів. Необхідно, щоб під час лекції студент засвоював інформацію усіма способами (читання, писання, слухання, навіть промовляння матеріалу, який був нещодавно наданий)
2. Чи задовольняє вас дистанційна форма навчання? Поясніть, чому? - Ні, тому що живе спілкування є безцінним. Лише серед людей, слухаючи лекції, задаючи питання, розповідаючи власні спостереження, людина може відчувати себе людиною. Отримувати знання можна й самим, читаючи книжки та дивлячись різні лекції, але без викладача та живих дискусій цей процес буде менш ефективним. - Цілком задовольняє, оскільки таким чином я можу більше часу присвятити роботі та додатковим джерелам розвитку. - Дистанційна форма навчання задовольняє мене, але частково. Якби я був зараз на перших курсах, то я обрав би фізичний контакт із викладачем та колегами, адже студенту-початківцю потрібен певний час на інтеграцію в нову освітню систему. На сьогодні мене цілком задовольняє саме дистанційна форма навчання, тому що я знаю багато викладачів та особливості їх методів викладання. Я впевнений також у тому, що така система сподобається тим, хто навчається дистанційно 1,5, 4 або всі 6 років
3. Які сучасні технології навчання, на вашу думку, є найефективнішими у вищій школі? - Технологія індивідуалізації, можливо, не під кожного студента, а хоча б під кожну спеціальність. Оптимізація процесу навчання. Проблемність навчання. Для прикладу, створення проблемної ситуації у вигаданому чи реальному підприємстві, і розв'язання її за допомогою методів, обраних студентом. - 3D-симулятори реальних випадків, які стосуються предмета. Вважаю, що на практиці краще всього можна отримати та закріпити знання. - На мою думку, найкращі технології навчання: особистісно орієнтоване навчання та ігровий метод навчання. Ще зі школи я гадаю, що необхідно людині вивчати саме ті предмети, до яких у неї є хист та бажання. Особистісно орієнтований метод насамперед бере до уваги особистість учня і, виходячи з цього, вже формується підхід до навчання. А ігровий метод навчання – це взаємодія студента з викладачем. Тож, якщо поєднати ці два методи, на мою думку, це було б найліпшим варіантом серед усіх

Висновки. З огляду на недостатню, на нашу думку, педагогічну підготовку майбутніх викладачів технічних ЗВО в умовах аспірантури (на прикладі Придніпровської державної академії будівництва та архітектури), вважаємо за необхідне акцентувати увагу на курсі педагогіки вищої школи в умовах магістратури. Так, за наявності чітко спланованих лекційних і практичних занять магістранти не лише опановують теоретичні основи педагогіки вищої школи, але й набувають практичних вмінь щодо організації і проведення лекцій, оволодівають прийомами самоспостереження, самоаналізу, переконуються в

необхідності постійного професійного саморозвитку з метою запобігання появи професійних деформацій. У межах спланованої науково-дослідної роботи магістранти отримують можливість провести педагогічне спостереження і проаналізувати роботу сучасних науково-педагогічних працівників з метою виявлення як позитивних рис їх професійної діяльності, так і недоліків, які можуть призвести до припинення професіогенезу. Завдяки проведеному магістрантами аналізу використання сучасних педагогічних технологій у навчальному процесі вищого технічного закладу освіти (на прикладі Придніпровської державної академії будівництва та архітектури) було сформульовано рекомендації щодо покращання педагогічного процесу у ЗВО технічного профілю, які можуть бути взяті до уваги науково-педагогічними працівниками.

Отже, належним чином організована психолого-педагогічна підготовка викладача технічного закладу вищої освіти, яка є запорукою його результативної професійної науково-педагогічної діяльності, починається ще з магістратури, – тому важливо використати цей період здобуття освіти найефективнішим чином. Знання психологічних особливостей студентського віку й принципів застосування особистісно орієнтованих педагогічних технологій дає змогу сучасним науково-педагогічним працівникам технічних закладів вищої освіти організовувати студентоцентризований освітній процес, стрижнем якого є взаємодоповнювальна і взаємокорисна комунікація суб'єктів педагогічного процесу. У подальшому авторка статті планує дослідити процес психолого-педагогічного становлення майбутнього викладача в освітньому процесі закладу вищої технічної освіти, а також розробити шляхи реалізації концепції «навчання впродовж життя» щодо формування психолого-педагогічних компетентностей сучасного викладача технічного ЗВО.

Використані джерела

- [1] С. Якубовська, Застосування проблемного методу у підготовці майбутніх науково-педагогічних працівників технічного ВНЗ [Електронний ресурс]. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_1_40 Дата звернення: Серпень 28, 2020.
- [2] Т. Девтерова, «Управління мотивацією студентів при вивченні педагогіки вищої школи», Вища освіта України, №3, с. 50-57, 2016. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/27049/1/дєвтерова.pdf> Дата звернення: Серпень 28, 2020.
- [3] І. Р. Михайлюк, Т. О. Ваврик, «Розвиток педагогічної творчості у студентів вищих технічних навчальних закладів», Педагогічний дискурс, Вип.14, с. 319-322, 2013. [Електронний ресурс]. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2013_14_66 Дата звернення: Серпень 28, 2020.
- [4] Н. І. Мачинська, Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, монографія, Львів, Україна: ЛьвДУВС, 2013.
- [5] Державний архів Дніпропетровської області (далі ДАДО). – Ф. 4157 (Дніпропетровський інженерно-будівельний інститут), оп. 1, спр. 30. – Накази і програми Всесоюзного комітету у справах вищої школи при Раднаркомі СРСР про підготовку аспірантів у 1939 р. – 32 арк.
- [6] ДАДО. – Ф. 319 (Дніпропетровський гірничий інститут ім. Артема), оп. 1д, спр. 26. – Матеріали про роботу аспірантури за 1939 р. – 30 арк.
- [7] А. К. Маркова, Психологія професіоналізму, монографія, М. Російська федерація: Знання, 1996.
- [8] Л. Л. Товажнянський, О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов, Формування і реалізація концепції підготовки національної гуманітарно-технічної еліти в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут», Харків, Україна: НТУ ХПІ, 2002.

References

- [1] S. Yakubovska, Application of the problem method in the training of future research and teaching staff of technical universities [online]. Available: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_1_40 Accessed on: Aug. 28, 2020. (in Ukrainian)
- [2] T. Devterova, "Management of student motivation in the study of higher school pedagogy", Higher Education of Ukraine, №3, p. 50-57, 2016[online]. Available: <https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/27049/1/девтерова.pdf> Accessed on: Aug. 28, 2020. (in Ukrainian)
- [3] I. Mykhailiuk, T. Vavryk, "Development of pedagogical creativity in students of higher technical educational institutions", Pedagogical discourse, Issue 14, p. 319-322, 2013. [online]. Available: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2013_14_66 Accessed on: Aug. 28, 2020. (in Ukrainian)
- [4] N. Machynska, Pedagogical education of undergraduates of higher educational institutions of non-pedagogical profile, monograph, Lviv, Ukraine: Lviv Department of Internal Affairs, 2013. (in Ukrainian)
- [5] State Archives of Dnipropetrovsk region. – F. 4157 (Dnepropetrovsk Civil Engineering Institute), op. 1, file no. 30. – Orders and programs of the All-Union Committee for Higher Education under the Soviet People's Commissar of the USSR on the training of graduate students in 1939 – 32 sheets. (in Russian)
- [6] State Archives of Dnipropetrovsk region. – F. 319 (Dnepropetrovsk Mining Institute named after Artem), op. 1d, file no. 26. – Materials on the work of graduate school in 1939 – 30 sheets. (in Russian)
- [7] A. Markova, Psychology of professionalism, monograph, M. Russian Federation: Knowledge, 1996. (in Russian)
- [8] L. Tovazhnyansky, O. Romanovsky, O. Ponomarev, Formation and implementation of the concept of training of the national humanitarian and technical elite at the National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute", Kharkiv, Ukraine: NTU KhPI, 2002. (in Ukrainian)

Галина Лысенко, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры украиноведения, документоведения и информационной деятельности, Приднепровская государственная академия строительства и архитектуры, г. Днепр, Украина.

ПЕДАГОГІКА ВИЩЕЙ ШКОЛИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ ПОДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ТЕХНІЧЕСЬКОГО ПРОФІЛЯ

Стаття посвящена проблемі педагогічної підготовки професорсько-преподавельських кадрів сучасних установ вищого технічного освіти. В дослідженні акцентовано увагу на необхідності посилення гуманістичної спрямованості і збільшення гуманітарної складової професійної підготовки сучасних магістрів технічного профілю. Доказується недостатня педагогічна підготовка майбутніх преподавателей технічних вузів в умовах аспірантури (на прикладі Придніпровської державної академії будівництва і архітектури) і пропонується удосконалити преподавание курсу педагогіки вищої школи в умовах магістратури. В дослідженні утверджується, що при наявності чітко спланованих лекційних і практичних занять магістранти оволодають не тільки теоретичними основами педагогіки вищої школи, але і набувають практичні навички по організації і проведенню лекцій, оволодають прийомами самонаблюдення, самоаналізу, переконуються в необхідності постійного професійного саморозвитку з метою запобігання появи професійних деформацій.

Ключевые слова: педагогіка вищої школи; педагогічна підготовка; магістратура; аспірантура; педагогічна діяльність; професорсько-преподавельські кадри; установа вищого технічного освіти.

Halyna Lysenko, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Studies, Documentation and Information Activity, Pridneprovsk State Academy of Civil Engineering and Architecture, Dnipro, Ukraine.

PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF MASTERS OF TECHNICAL PROFILE

The system of Ukrainian higher technical education, which is traditionally aimed at training a highly qualified specialist, does not pay enough attention to his formation as a person, an individual with widely developed human qualities. The main problem is that the teaching staff of technical universities, which usually grows within their educational institutions, does not undergo proper psychological and pedagogical training, which deprives the next generation of students of innovative pedagogical technologies. The relevance of the study is determined by the need to focus on the humanistic orientation and the humanitarian component of the training of modern masters of technical profile. The purpose of the article is to determine the place and role of the course of higher school pedagogy in the system of professional training of masters of technical direction as potential future teachers of higher school. Conclusions. Due to the insufficient pedagogical training of future teachers of technical institutions of higher education in the conditions of postgraduate studies (on the example of Pridneprovsk State Academy of Civil Engineering and Architecture), it is considered necessary to focus on the course of pedagogy of higher school in the conditions of master's degree. With well-planned lectures and practical classes, undergraduates master not only the theoretical foundations of higher education pedagogy, but also acquire practical skills in organizing and conducting lectures, master the techniques of self-observation, self-analysis, convinced of the need for continuous professional development to prevent professional deformities. As part of the planned research work, undergraduates have the opportunity to conduct pedagogical observation and analyze the work of modern research and teaching staff in order to identify both positive features of their professional activities and shortcomings that may lead to the cessation of professional genesis.

Keywords: higher school pedagogy; pedagogical training; magistracy; postgraduate studies; pedagogical activity; teaching staff; institution of higher technical education.



Liudmyla Halaievskaya – Junior Researcher, Department of Ukrainian Language and Literature, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: methodology of Ukrainian language teaching; the formation of linguistic personality. The basic principles of students' dialog skill formation and their substantiation in Ukrainian language lessons is the result of the scientific research. Co-author of manuals; author of more than 30 scientific papers.

e-mail: luda_gala2703@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0788-8511>

УДК 316.772.2-4 + 316.775 + 316.776.2-3

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-161-168>

INCREASING THE EFFECTIVENESS OF LYCEUM STUDENTS' SPOKEN COMMUNICATION

The article outlines the factors that are important for effective oral communication. It focuses on various approaches and views presented by domestic and foreign psychologists and educators on the research problem. It defines the semantic field of the concept "communication". The article also reveals the public role of language and the functions that are implemented while the person speaks as well as the factors of communication development and the ways of its improving. The theory of speaking activity is analyzed, according to which the speaking activity assumes the presence of such components as the motive (what the person speaks for); the goal (what results of communication they want to achieve); the structure. It is proved that keeping to objective and general conditions (a unified system of codification and decoding of information), as well as the general vocabulary of communication participants contribute to increasing the effectiveness of oral communication. Linear models of effective communication, their positive aspects and drawbacks have been analyzed in the article. The attention is focused on the importance of mastering them by lyceum students as they are vital in the process of socialization, as well as on the didactic opportunities in high school to improve the effectiveness of spoken communication of lyceum students.

Keywords: intercourse; communication; speaking activity; communication models; aspects of communication; communication functions; spoken genres; lyceum students.

Problem statement. Scientists of different industries are unanimous in the fact that communication is the main way for individual to exist, the main condition for their training and education as well as their development and formation as a citizen in the modern world. The main task of the language teacher is to teach student to communicate efficiently. S. Rubinstein noted the importance of communication calling it "a necessary condition for any human activity [6]."

The relevance of work is oriented on increasing the efficiency of lyceum students communication is conditioned by requirements to be more open to the perception of new communication experience for successful social adaptation in society, to work in a team where effective communication plays a decisive role, to receive information from various sources, to constructively solve increasingly complex tasks and respond to adult challenges.

Lyceum students while studying the peculiarities of linguistic units and their functioning according to the situation of communication and communicative tasks, as well as mastering the innovative theoretical information about spoken genres, learn how to direct communication on establishing friendly relations and prevent conflict situations, to maintain the corresponding that is skillful and reasonable, to express congratulations, sympathy, offer, agreement / disagreement, warning, presentation, conversation, telephone conversation, apology. It is the development of communication skills aimed at increasing the effectiveness of communication in connection with the assimilation of the introduced speech genres that special attention is paid to in the program on the Ukrainian language for high school.

The analysis of recent research and publications on the problem. There are many definitions of communication. In the 1970s F. Dance analyzing the definitions of communication in his article recorded 95 definitions and grouped them into 15 categories [17]. The Polish researcher H. Valinsky de Hackbeili in her doctoral thesis "The concept of communication in the American theory of mass communication" [19] recorded more than 200 definitions found in American literature and identified their 18 semantic (meaningful) categories. The Polish communicator T. Goban-Klas in his manual "Mass Media and Mass Communication" provides seven typical definitions of communication such as communication as transmission (transforming) of information, ideas, emotions, skills; communication as an understanding of others, when we also want to be understood (communication as understanding); communication as an influence on people with the help of signs and symbols; communication as an association (community creation) using language or signs; communication as interaction with the help of symbols; communication as an exchange of meanings between people who have common perception, aspirations and attitudes; communication as a component of the social process, expresses group norms, implements public control, distributes roles, provides coordination of efforts, etc. [18].

Scientific literature provides a lot of interpretations of the term communication. Researchers choose different interpretation keywords that determine the essence of the definition, namely: communication as a mechanism to ensure the existence and development of human relations (C. Cooley), communication as a social combination of individuals using language and signs, the establishment of universally valid sets of rules for various purposeful activities (C. Cherry), communication as an act of sending information from the brain of one person to the brain of another person (P. Smith, K. Barry, A. Pulford), communication as a specific exchange of information, the process of transferring emotional and intellectual content (A. Zvehintsev, A. Panfilov) and etc. Having analyzed these definitions, we conclude that they do not contradict each other, but are only complementary. In fact, each definition covers a certain aspect of the phenomenon, contributing to a deeper understanding of the essence of communication. The idea of relation in communication is dominant, that has led to widespread use of this term.

The psycholinguistic aspect of language communication study is widely highlighted in the works of L. Vyhotsky, P. Halperin, M. Zhinkin, I. Zymnia, H. Kostiuk, A. Leontiev, Yu. Lotman, S. Rubinstein, L. Shcherba, L. Yakubinskyi, etc. The modern works of H. Pocheptsov, O. Selivanova, H. Onufriienko, A. Chernevych, A. Yashenkova substantiate the relevance of studies related to the nature of communicative processes, the levels of communicative culture, the selection of speech behavior models for different communication conditions. Our study has focused on such communication functions as the exchange of information, achieving mutual understanding and providing interaction which becomes especially relevant at the final stage of students' education, when future socialization is taken into account. Such communication strategies as identifying the position of the interlocutor, achieving mutual understanding and providing the interaction are also in our field of vision.

The purpose of the article is to identify and to justify the psychological factors that are important for the process and for the result of lyceum student's oral communication.

Presentation of the main material. The end of the 1960s and the beginning of the 1970s is characterized as the so-called era of the "communicative revolution" in the field of psycholinguistics. At that time, psychologists (A. Leontiev, A. Luria, L. Bozhovych, P. Halperin and others) started to actively explore various aspects of the communication process as a type of human interactive activity. In contrast to the traditional understanding of its essence (as the transmission of an encoded message from one individual to another), A. Leontiev proposes an "activity-oriented" approach, according to which communication is considered as a special type of activity with its particular characteristics of activity (structural, integrity, pragmatic aspect). Scientists find out that the mechanism for mastering speech is identical to the mechanism for mastering any activity. Since it is possible to master any activity only practicing it and being involved into the process, then you can master a speech only in the process of communication.

As a result of a long scientific research, A. Leontiev developed the theory of speech activity, according to which speech activity, like any other, assumes the presence of the following components: motive (why a person speaks) the goal (what they want to achieve as a result of communication); structure.

S. Rubinstein believes that the motive can be defined as a more or less conscious impulse to action, which leads to a specific goal [6]. Considering motivation as a necessary component of speech activity means that unmotivated learning of speech activity has no psychological content.

The structure of speech activity (according to A. Leontiev) includes speech actions and speech operations (orthoepic, lexical, morphological, syntactic), therefore, the scientist considers speech as a set of motivated speech actions (which are based on speech operations), have their own intermediate goal that is subordinated to the ultimate goal of activity [3].

According to the theory of speaking activity, the communication process has several stages and speakers need appropriate abilities and skills to achieve them. The first stage relates to the orientation in a communicative situation, involves understanding the external situation of communication, its goals and the interlocutor's personality. To carry out speech activity at this stage, we focus on the purpose of communication, the ability to orientate in the terms of communication and analyze them.

The second stage involves considering the content of the future statement and usually happens unconsciously, depending on the purpose of communication.

The third stage is called the implementation stage and relates to the choice of specific language tools that are appropriate to the situation and content of the statement, and of the performance of certain speech operations and actions. According to the fact that the process of communication is a two-sided process, the fourth step is to monitor the effectiveness of the utterance while the feedback comes in sight. The speaker checks if the means of expressions were successfully chosen to achieve the goal of communication, because they must be able not only to objectively express their thoughts in words, but also to do this in the only appropriate way or choose from the variety of possibilities the one that is the closest to optimum [11].

So then, the speech activity is also the process of using linguistic means during the acts of communication: during perception, understanding and production of coherent statements. It is important to bear in mind that the process of communication itself involves a focus on the use of language units to meet the needs of communication. Let us consider the effective terms of communication that are important for lyceum students when they study to make dialogues. Among the objective and more general conditions a common language (a unified system of codification and decoding of information) should be considered, as well as a common vocabulary among participants in communication. E. Melibruda names three factors of effective communication: the reliability of the communicator, the intelligibility of their message and the consideration of feedbacks regarding how correctly they were understood. The most important

factor is the reliability of the communicator, which determines the degree of trust the recipient feels to what they are informed about. It has been experimentally proved that people rated as reliable by their partners had the significant potential to influence interlocutors. Obviously, certain actions of the communicator can increase their reliability from the recipient's point of view and due to this the degree of confidence in communication increases. The second condition for effective communication relates to the clarity of the message. It is necessary to take into account the ability of the recipient to understand the message. The age and the gender of the recipient matter because children and adults, men and women perceive information in different ways. The effectiveness of communication increases if you are incoherent and articulate and can avoid uncertainty, vagueness, excessive breadth, ambiguity.

The third condition for effective communication is related to feedback consideration, namely:

1. You should focus your comments on the characteristics of the student's behavior, and not on their personality, you should talk about specific actions, and not about your thoughts who the student is.

2. You should talk more about your observations, about what you heard, saw, perceived with the help of the senses, and not about your conclusions. It is better to provide real facts, and the partner can draw conclusions themselves.

3. You should avoid evaluations and disapproval, it is better to speak frankly, taking responsibility for your own feelings, calling them directly, you should avoid hiding behind the grades.

4. You should focus on recent events that are fresh in the partner's memory, rather than on the ghostly stories of the past.

5. You should avoid giving advice, it is better to express your thoughts, exchanging views with a partner. Then they have the right to decide how to use the information received [5].

The above-mentioned information determines the need to research the problem of the psychological background development for effective communication, taking into account the informational, interactive, behavioral aspects of communication.

Within the informational aspect of communication, the range of psychological problems associated with the transmission and reception of messages is expanding. Information flows are constantly growing and nourishing human communication. At the same time, they encourage the social progress. In communication channels the information is encoded, takes the form of signs or group of signs (messages of words, gestures, etc.), that have quite specific meanings. The natural and conditional languages contain the system of signs, through which the process of communication takes place.

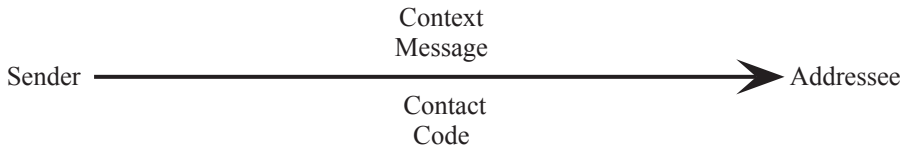
The interactive (behavioral) aspect of communication is aimed to coordinate the internal and external contradictions in the positions of partners. Because of the behavior, a person's desire for certain values is revealed, the motivating forces appear that regulate the relationship of partners in common activities. Settings of all kinds are formed at the subconscious level, so it is rather difficult to coordinate them in a rational way.

According to scientists, the positive development of communication is facilitated by the compatibility of partner settings.

It should be noted that scientists have created a significant number of models representing the structure of communication with all possible parts. In particular, the model of linear speech deployment was proposed in 1948 by American scientist Harold-Dwight Lasswell (1902-1978). It deploys from a motive that encourages the addresser to start communication, to the effect obtained by the addresser in communication. The scientist identifies the following process steps: Who is speaking? What do they say? Which communication channel is used? Who are they talking to? What is the result? However, in this model, the interactivity of the participants in communication is ignored, in particular the aspect which predicts a change in the position of communicators (the sender becomes the addressee and vice versa) [2, p. 52].

K.-E. Shannon model is focused on telephone communication and takes into account the technical side of the problem. This model considers the presence of communicative noise caused by external factors, in particular by the communication channel. As well as in the Lasswell model, the communication process here is presented as one-way directed process, from the source of information to its addressee [2].

While modeling the processes of communication, R. Jacobson focused primarily on the personalities of the participants in communication and the means of language that they use in interaction. However, the communication process is also one-sided:



The presented model is interpreted as follows: the sender, using the means of the language code, formulates a message with the help of which, within the specific context, he makes contact with the addressee [10].

It should be noted that in practice one of the components of communication can claim the main place of communication. Considering this fact, R. Jacobson created one of the most comprehensive classifications of interpersonal communication functions.

The emotive function means relying on the recipient. The personality of the speaker, his/her inner world is mostly reviled. This function also encourages the person who perceives the information to emotionally assess and percept the speaker's feelings and intentions.

According to the abstract (marking) function, the main attention is paid to the object of speech. The speech is directed in to the real (or perceived as real) world, when the participants in communication "attach" their messages to objects of activity.

A connotative (influential) function means the influence the addresser has on the mental and emotional spheres of the addressee through an order, request, prompting, using the vocal form of the language code, varying the effectiveness of his message etc.

The metalinguistic function relies on code. It involves the disclosure of the word and sentence meaning and answers the questions: "What does this word mean? What do you mean by using this expression?" etc. This function is based on the scientific analysis of the language.

Phatic (contact-establishing) function is based on the context, establishing and maintaining the contact between interlocutors. Conversations about the weather, at the festive table, small talks, etc. belong to this category [2, p.54].

Yu. Lotman's model is a variant of R. Jacobson's modified model. Yu. Lotman did not agree with Jacobson's interpretation of the "code" concept. In his opinion, the code has no history, it is not immersed in culture, in the memory of generations. Communication in this model appears as a translation from "language" to "language" in the dialogue of individuals.

However, the considered linear models of communication represent the communication as one-way process from sender to recipient and only partially cover the features of the communication process, as they do not take into account all important factors for real communication.

Interactive models of communication (M. Bakhtin, R. Bart, H. Shtept, etc.) assume the activity of all participants in communication. However, these models do not sufficiently differentiate communication channels, do not take into account psychological and social factors that affect the course of interpersonal communication.

Transactional model of communication describes a process when people create relationships, interact with each other. The most popular model is proposed by the German

linguist Wilbur Schramm. The scientist explains communication as a constant informational, psychological, emotional settings of communicants on each other, when both the addresser and the addressee do not change places, but perform their functions simultaneously [2].

It is worth noting that communication models (generalized theoretical concepts that reproduce the structure and functions of the object under study) can be considered as a type of social interaction that satisfies various needs of expressing the inner states of communicants, speech actions of participants in a communicative act.

Modern psychologists (A. Bodalev, S. Kostiuk, Ya. Lukian, D. Hudkov, A. Kamenska, A. Zalevska, I. Bader, H. Ushakova, V. Karasik and others) consider communication as an activity that requires the development of automated skills, creative speech skills and a "sense of language". Of course, lexical, grammatical, phonetic, knowledge creates the basis for activity skills development. As you know, the main drawback of the educational process at school is that students while learning the language do not possess it, that is, they do not know how to apply the knowledge they have already received in a particular speech situation. There is a need to use language tools while communicating with each other and with other people, that is, there is a lack of communicative and speech skills at a sufficient level. To possess such abilities means to be able to choose the right style of speech, determine the form of the speech utterance, formulate goals and objectives of communication, and apply effective speech means.

It is important to keep in mind that speaking skills should be taken into account during communication, which are mechanical and stereotypical in nature, as well as communication skills, that are creative and provide the selection of the necessary language tools and the use of speaking skills.

The main components of communicative skills deal with various functional styles and the ability to use them properly, the ability to use language tools that are optimal for a particular speech situation, to keep correct literary speech, spelling, lexical, grammatical and orthoepic norms, without which we cannot talk about the development of communicative skills. The content of this concept includes the ability to accurately and fully express a thought, substantiate it logically, and skillfully apply the language inheritance of many generations and their experience.

We agree with L. Savenkova, who has analyzed the communicative skills and has developed special techniques ("adaptation" in communication, communicative attack, etc.), that provide pedagogical contact in communication at the Ukrainian language lessons [5, p. 49-51]. Using them in practice helps to stimulate dialogue interaction, to develop the motives for communicative activity, which, in our opinion, is one of the conditions for successful and effective speaking communication.

Conclusions. A comprehensive study of oral communication and ways to improve its effectiveness make it possible to search optimal models of oral communication; lyceum students will be able to analyze and master the types and forms of spoken communication, to simulate the communicative situation and analyze its components; to identify and describe the units of speaking communication, to percept and understand the speech messages; to identify the communication failures, their causes and ways to overcome them.

Prospects for further research. The submitted materials do not run short of the problem. Many aspects require close attention of researchers and even special studies, in particular problems of studying and analyzing the communication process, means of communication and aspects of the communicative process, the meaning of the text in communication, the language code in communication, etc.

Використані джерела

- [1] А. П. Загнітко, та І. Р. Домрачева, *Основи мовленнєвої діяльності*. Донецьк, Україна: Український культурологічний центр, 2001.
- [2] Ф. С. Бацевич, *Основи комунікативної лінгвістики*. Київ, Україна: Академія, 2009.
- [3] А. А. Леонтьев, *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва, Россия: Просвещение, 1969.
- [4] А. Р. Лурия, *Язык и сознание*, Ред. Е. Д. Хомская, 2-е изд. Москва, Россия: МГУ, 1979.
- [5] Е. Мелибруда, *Я – ты – мы*. Москва, Россия: Прогресс, 1986.
- [6] С. Л. Рубинштейн, *Проблемы общей психологии*, 2-е изд. Москва, Россия: Педагогика, 1979.
- [7] Л. О. Савенкова, «Комунікативність учителя», *Початкова школа*, № 8, с. 5–8, 1998.
- [8] О. А. Семенюк, та В. Ю., Парашук, *Основи теорії мовної комунікації*. Київ, Україна: ВЦ «Академія», 2010.
- [9] Н. И. Жинкин, *Механизмы речи*. Москва, Россия, 1979.
- [10] О. Г. Почепцов, *Теорія комунікації*. Київ, Україна: Київський університет, 1999.
- [11] Н. В. Притулик, «Формування умінь українського комунікативного мовлення першокласників в умовах російсько-української двомовності», *Початкова школа*, № 6, с. 12–13, 2004.
- [12] М. Д. Пришак, «Комунікація, спілкування, комунікативність: категоріальний аналіз», *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, № 2, с. 5–8, 2010.
- [13] С. О. Мусатов, *Психологія педагогічної комунікації: теоретико-методологічний аналіз*. Монографія. Київ – Рівне, Україна: Ліста-М, 2003.
- [14] Г. Л. Чайка, *Культура ділового спілкування менеджера*. Київ, Україна: Знання, 2005.
- [15] М. М. Філоненко, *Психологія спілкування*. Київ, Україна: Центр учбової літератури, 2008.

References

- [1] A. P. Zahnitko, ta I. R. Domracheva, *Osnovy movlennievoi diialnosti*. Donetsk, Ukraina: Ukrainskii kulturolohichnyi tsentr, 2001.
- [2] F. S. Batsevych, *Osnovy komunikativnoi linhvistyky*. Kyiv, Ukraina: Akademiia, 2009.
- [3] A. A. Leont'ev, *Yazyk, rech, rechevaya deyatel'nost'*. Moskva, Rossiya: Prosveshcheniye, 1969.
- [4] A. R. Luriya, *Yazyk i soznanie*, Red. E. D. Khomskaya, 2-e izd. Moskva, Rossiya: MGU, 1979.
- [5] E. Melibruda, *Ya – ty – my*. Moskva, Rossiya: Progress, 1986.
- [6] S. L. Rubinshein, *Problemy obshchey psikhologii*, 2-e izd. Moskva, Rossiya: Pedagogika, 1979.
- [7] L. O. Savenkova, «Kominikativnist uchytelia», *Pochatkova shkola*, № 8, s. 5–8, 1998.
- [8] O. A. Semeniuk, ta V. Yu. Parashchuk, *Osnovy teorii movnoi komunikatsii*. Kyiv, Ukraina: VTs «Akademiia», 2010.
- [9] N. I. Zhinkin, *Mekhanizmy rechi*. Moskva, Rossiya, 1979.
- [10] O. H. Pocheptsov, *Peoriia komynikatsii*. Kyiv, Ukraina: Kyivskii universytet, 1999.
- [11] N. V. Prytulyk, «Formuvannia umin ukrainskoho komunikativnoho movlennia pershoklasnykiv v umovakh posiiisko-ukrainskoi dvomovnosti», *Pochatkova shkola*, № 6, s. 12–13, 2004.
- [12] M. D. Pryshchak, «Komunikatsiia, spilkuvannia, komunikativnist: katehorialnyi analiz», *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu*, № 2, s. 5–8, 2010.
- [13] S. O. Musatov, *Psyholohiia pedahohichnoi komunikatsii: teoretyko-metodolohichniy analiz*. Monohrafiia. Kyiv – Rivne, Ukraina: Lista-M, 2003.
- [14] H. L. Chaika, *Kultura dilovoho spilkuvannia menedzhera*. Kyiv, Ukraina: Znannia, 2005.
- [15] M. M. Filonenko, *Psyholohiia spilkuvannia*. Kyiv, Ukraina: Tsentr uchbovoi literatury, 2008.

Людмила Галаевская, младший научный сотрудник отдела обучения украинскому языку и литературе Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УСТНОРЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ УЧАЩИХСЯ ЛИЦЕЯ

В статье определены факторы, важные для эффективной речевой коммуникации. Сосредоточено внимание на различных подходах и взглядах отечественных и зарубежных психологов и педагогов на проблему исследования. Определено смысловое поле понятия «коммуникация». Раскрыты общественная роль языка и функций, реализуемых в речи каждого человека, факторы развития коммуникации, пути ее совершенствования. Проанализирована теория речевой деятельности, согласно которой речевая деятельность предполагает наличие компонентов – мотива (для чего человек говорит) цели (чего хочет достичь в результате общения); структуры. Доказано, что повышению эффективности речевой коммуникации способствует соблюдение объективных и общих условий (единой системы кодификации и декодирования информации), а также общий словарный запас участников общения. Рассмотрены линейные модели эффективной коммуникации, их положительные аспекты и недостатки.

Ключевые слова: общение; коммуникация; речевая деятельность; модели коммуникации; аспекты общения; функции коммуникации.

Людмила Галаєвська, молодший науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УСНОМОВЛЕННЕВОЇ КОМУНІКАЦІЇ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

У статті визначено психологічні чинники, важливі для ефективної мовленнєвої комунікації. Зосереджено увагу на різних підходах і поглядах вітчизняних та зарубіжних психологів, лінгвістів, педагогів на проблему дослідження. Доцільність розвідки обґрунтована й мотивована потребою увиразнення проблеми теорії й практики навчання української мови на засадах компетентнісного підходу. Окреслено смислове поле поняття «комунікація», що є джерелом розвитку комунікативних можливостей особистості. Розкрито суспільну роль мови та функцій, що реалізуються у мовленні кожної людини, чинники розвитку комунікації, шляхи її вдосконалення. Обґрунтовано актуальність психологічних чинників для результативного процесу мовленнєвої комунікації. Проаналізовано теорію мовленнєвої діяльності, згідно з якою мовленнєва діяльність передбачає наявність компонентів – мотиву (для чого людина говорить); мети (чого хоче досягти в результаті спілкування); структури. Робиться акцент на удосконаленні знань основних комунікативних ознак мовлення, а також техніці мовлення як основному шляху досягнення згоди при мовленнєвій комунікації. Доведено, що піднесенню ефективності мовленнєвої комунікації сприяє дотримання об'єктивних і загальних умов (единої системи кодифікації та декодування інформації), а також спільний словниковий запас учасників спілкування. Розглянуто лінійні моделі ефективної комунікації, їх позитивні аспекти й недоліки. Акцентовано увагу на важливості їх опанування саме учнями ліцею з огляду на життєву значущість у процесі соціалізації, що дасть змогу сформувати різнобічно розвинену й соціально активну особистість, якій притаманна справжня культура спілкування, котра сповнена поваги до рідної мови, вмє вести діалог, дискутувати, толерантно відстоювати свої погляди, точно й аргументовано висловлювати свої думки, дотримуючись при цьому норм і правил мовленнєвої поведінки. Охарактеризовано умови підвищення ефективної комунікації. Визначено й прокоментовано мовленнєві вміння, на формування яких необхідно звертати увагу педагогам-предметникам.

Деталізовано чинники, які забезпечують ефективність комунікації, і фактори, що зумовлюють виникнення комунікативних перешкод.

Ключові слова: спілкування; комунікація; мовленнєва діяльність; моделі комунікації; аспекти спілкування; функції комунікації.



Ніна Головченко – кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна
Коло наукових інтересів: методика структурно-стильового аналізу художнього тексту; література модернізму, постмодернізму, пост-постмодернізму; сучасна українська література; інклюзивна література; літературна критика.

e-mail: golovchenko-nina@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1811-8085>

УДК 372.882

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-169-179>

ЗМІСТ, ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВИВЧЕННЯ ТЕОРІЇ ЛІТЕРАТУРИ В СИСТЕМІ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ В 11-МУ КЛАСІ ЛІЦЕЮ

Статтю присвячено змістовому компоненту міжпредметної взаємодії на уроках української літератури у старшій школі. Шляхом порівняння переліку літературознавчих термінів у чинних програмах для закладів загальної середньої освіти з української та зарубіжної літератур, розгляду міжпредметної стратегії шкільних підручників з'ясовано зміст, окреслено проблеми та перспективи вивчення української літератури у взаємозв'язках із зарубіжною літературою. Констатовано, що обсяг рекомендованих до вивчення теоретичних понять створює умови для застосування різних видів і форм міжпредметної взаємодії, і це сприяє формуванню компетентного учня-читача. Наголошено на важливості уніфікації тлумачень літературознавчих категорій, що надаються до вивчення в системі міжпредметних зв'язків, виділення у структурі підручника окремого підрозділу – словника термінів, а також застосування міжпредметних стратегій під час формування блоку підсумкових запитань і завдань. Рекомендовано розглянути перспективу введення до шкільної абетки з мистецтва слова нових термінів, що характеризують потужні явища сучасного літературного процесу.

Ключові слова: шкільна літературна освіта; міжпредметні зв'язки; українська література; зарубіжна література; теорія літератури

Постановка проблеми. Метою шкільного вивчення української літератури, як зазначається в чинній програмі, є «формування гуманістичного світогляду старшокласників, долучення їх засобами художньої літератури до загальнолюдських і національних цінностей; виховання національно свідомих громадян України; естетичний розвиток учнів, підвищення їх загального культурного рівня та розширення культурно-пізнавальних інтересів; сприяння всебічному розвитку школярів, їх духовному збагаченню, активному становленню й самореалізації в сучасному світі» [1, с. 2]. Реалізується ця мета, згідно з програмою, шляхом розв'язання низки завдань, «вивчення української літератури в національному та світовому культурологічному контекстах, у міжпредметних зв'язках» у тому числі [1, с. 2]. У програмі також окреслено спектр міжпредметної взаємодії у старшій школі, де навчання української літератури відбувається й «у форматі... міжпредметних зв'язків (МЗ): українська мова,

історія, зарубіжна література, інформатика та ін. Це зроблено задля осучаснення змістового компоненту програми та актуалізації її компетентнісного підходу» [1, с. 9].

У контексті означеного доцільно розглянути змістовий компонент питання, а саме: які літературознавчі поняття можуть бути об'єктом міжпредметної взаємодії і як реалізуються міжпредметні стратегії в чинній програмі [1] та низці підручників з української літератури [2], [3], [4], [5], [6], що рекомендовані Міністерством освіти і науки України (наказ Міністерства освіти і науки України від 12.04.2019 № 472).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічні засади взаємозв'язаного навчання закладено в літературознавчих працях, присвячених порівняльному вивченню літератур, І. Франка, О. Білецького, Ю. Булаховської, Г. Вервеса, В. Жирмунського, М. Конрада, Д. Лихачова, В. Матвійшина, Д. Наливайка, М. Храпченка, К. Шахової та ін. Зокрема, Д. С. Наливайко у вступному слові до книги «Теорія літератури й компаративістика», що присвячена питанням літературної теорії та компаративістики в контексті українсько-європейських літературних зносин, наголошував: йдеться насамперед «...про рух української літератури в силовому полі європейського літературного процесу, який попри всі регіональні й національні відмінності має спільні глибинні закономірності й архетипні структури, про її участь у розробці спільних або подібних проблемно-тематичних комплексів та художніх парадигм, про моменти спільності й своєрідності в її русі та явищах» [7, с. 7].

Проблемі міжпредметних зв'язків під час вивчення української літератури у школі приділяли увагу методисти О. Бандура, Н. Волошина, В. Голубков, В. Гречинська, С. Жила, Є. Колокольцев, В. Неділько, Є. Пасічник, С. Пультер, М. Рибникова, В. Шуляр, Т. Яценко та ін. Зокрема, О. Бандура наголошувала: міжпредметні зв'язки мають на меті навчити учнів «мислити діалектично, що забезпечить належні умови для поступового утворення в учнів єдиної, узагальненої системи знань про навколишній світ» [8, с. 196].

Питання взаємозв'язаного вивчення української літератури та зарубіжної літератури досліджували Л. Бондаренко, Ю. Горідько, А. Градовський, Ж. Клименко, Л. Мірошніченко, В. Снегірьова та ін. Л. Ф. Мірошніченко зауважувала на тому, що учні мають опановувати зарубіжну літературу в «тісному взаємозв'язку» [9, с. 45] з українською. А щодо осмислення теоретичних понять учнями – як складного й тривалого процесу, що не обмежується одним уроком, твердила: «Необхідно, щоб процес засвоєння літературознавчих понять тривав упродовж усіх занять з літератури як світової, так і рідної» [9, с. 247].

Проблема міжпредметної взаємодії у формуванні компетентного учня-читача набула особливої актуальності в епоху глобалізаційних процесів і розвитку цифрового суспільства, коли доступ до інформації є безмежним, але учням бракує навичок щодо визначення рівня якості чи достовірності цієї інформації. Саме тому видається доцільним аналіз змісту шкільних програм і підручників з української літератури щодо забезпечення вивчення літературознавчих категорій у взаємозв'язках із зарубіжною літературою.

Мета статті – шляхом порівняння чинних навчальних програм і підручників з української та зарубіжної літератур, рекомендованих Міністерством освіти і науки України, розглянути зміст, проблеми та перспективи міжпредметної взаємодії під час вивчення літературознавчих понять на уроках української літератури в 11-му класі ліцею.

Виклад основного матеріалу. Важливою складовою процесу формування компетентного учня-читача є свідоме засвоєння школярами літературознавчих категорій. Якість цієї діяльності обумовлена насамперед навчально-методичним забезпеченням навчального процесу. Відомості з теорії літератури (ТЛ) про художні стилі, роди, види, жанри, засоби художнього зображення, необхідні для компетентного аналізу художнього твору, учні мають поетапно опановувати протягом усіх років вивчення літератури в школі. І хоча укладачі програми твердять, що «відомості з теорії літератури (ТЛ) про художні засоби, жанри, літературознавчі поняття тощо, необхідні під час розгляду художнього твору, *учні мають засвоїти лише на початковому, доступному рівні*» [1, с. 9], – робота щодо опанування

ключових понять з теорії літератури має вестися систематично та у взаємозв'язках насамперед із зарубіжною літературою. Адже літературознавча термінологія – це свого роду абетка, якою можна послуговуватися під час вивчення не лише художніх текстів української чи зарубіжної літератури, а й із метою тлумачення творів різних видів мистецтв. Наприклад, поняття «художній стиль» (бароко, романтизм, реалізм, модернізм, авангардизм, імпресіонізм тощо), «жанр», «образ», «вічний образ», «символ», «художня деталь», «антитеза», «алюзія» та ін. можуть застосовуватися і для характеристики музичних та малярських творів, театральних постановок чи кінофільмів. Тобто опанування мистецької абетки – понять з теорії літератури – сприяє формуванню однієї з ключових компетентностей – «обізнаності та самовираженню у сфері культури» [1, с. 5]. До того ж, програмою передбачено, що «у старшій школі навчання української літератури відбувається у форматі загальної мистецького контексту (МК)» [1, с. 9]. А методистами Т. Яценко, І. Тригуб розроблено програму спецкурсу для учнів 10–11 класів «Шедєври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті», яку схвалено для використання в закладах загальної середньої освіти (лист ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України від 27.06.2018 № 22.1/12-Г-444). [10]

У старшій школі програмою передбачено не лише засвоєння, а й практичне застосування набутих знань, зокрема: уміння зіставляти специфіку розкриття певної теми (образу) в різних видах мистецтва; читати літературні твори, використовувати досвід взаємодії з творами мистецтва в життєвих ситуаціях; створювати тексти, висловлюючи власні ідеї, спираючись на досвід і почуття та використовуючи відповідні зображувально-виражальні засоби та ін. [1, с. 5–6].

Порівняльний аналіз чинних програм з української [1] та зарубіжної літератур [11] для загальноосвітніх навчальних закладів, 10–11 класи (рівень стандарту), доводить, що в 11-му класі на уроках української літератури передбачено вивчення, повторення та поглиблення знань про 31 літературознавчий термін, а на уроках зарубіжної літератури – про 36.

Українська література: *«Розстріляне відродження». Авангард, футуризм, урбанізм. Вітаїстичність, експресіонізм (повторення), кларнетизм. Поглиблення поняття про ліричного героя. Філософічність, сонет. Художній час і простір, умовність зображення. Урбаністичний роман. Усмішка. Сатирична комедія. Міфологізм, асоціативність. Поема в прозі. Пригодницький роман. Кіноповість, публіцистичність. Новела (поглиблено). Віршові розміри (повторення). Балада (повторення). Художня деталь (поглиблено). Роман у віршах. Екзистенційні ідеї в художньому творі. Постмодернізм; література елітарна, масова.*

Зарубіжна література: *Діалог культур. Поглиблення поняття про художній переклад. Трагедія. Поглиблення поняття про художній образ. Модернізм, «роман у романі», гротеск, сатира. Віриш, поема, авангардизм, символізм, футуризм, акмеїзм, ліричний герой (героїня). Антиутопія, конфлікт, сатира, соціальна фантастика. Епічний театр, підтекст, мотив, композиція. Притча, «магічний реалізм», підтекст, індивідуальний стиль письменника, національний колорит. «Театр абсурду», постмодернізм, інтертекстуальність, «магічний реалізм». Поглиблення понять про класичну і масову літературу, популярні жанри сучасної літератури.*

Підходи до укладання навчальних програм різні. Уроки української літератури в 11-му класі розпочинаються темою: «Вступ. «Розстріляне відродження». Українська література ХХ ст. як новий етап в історії національної культури. Суспільно-історичні умови розвитку, основні стильові напрями (модернізм, соцреалізм, постмодернізм) (2 год)» [1, с. 24–25].

Вивчення зарубіжної літератури в 11 кл розпочинається з морально-етичних сентенцій: «Вступ. Література. Мораль. Людяність (1 год). Виклики сучасного світу. Значення літератури та культури для збереження миру й духовності...» [11, с. 30]. А наступні уроки обумовлені ретроспективним підходом: «Золоті сторінки далеких епох (3 год.) Німеччина. Німецьке Просвітництво та його вплив на розвиток Європи. Йоганн Вольфганг

Гете (1749–1832). «Фауст» (І частина), останній монолог Фауста (ІІ частина)...» [11, с. 31]. І лише згодом розпочинається вивчення теми, актуальної на уроках української літератури: «Модернізм (6 год). Модерністська проза початку ХХ ст. (загальна характеристика)...» [11, с. 34]. У програмах зустрічаємо також різні формулювання одного й того ж поняття, наприклад: «авангард» [1, с. 25] та «авангардизм» [11, с. 38].

Попри таку концептуальну розбалансованість, у переліку понять з теорії літератури укладачами програм передбачено терміни, під час вивчення яких учитель української літератури може спиратися на досвід учнів, набутий ними на уроках зарубіжної літератури, і навпаки. Наприклад, актуалізувати поняття «роман» (*урбаністичний роман, пригодницький роман, роман у віршах* [1]; «роман у романі» [11]); «модернізм» і його стильові течії (*авангард, футуризм, урбанізм, експресіонізм* [1]; *авангардизм, символізм, футуризм, акмеїзм, «театр абсурду», «магічний реалізм», епічний театр* [11]); засоби художньої виразності (*кларнетизм, художня деталь* [1]; *гротеск, сатира, інтертекстуальність* [11]); жанри (*сонет, усмішка, сатирична комедія, поема в прозі, кіноповість, новела (поглиблено), балада (повторення)* [1]; *трагедія, антиутопія, притча* [11]); поняття «постмодернізму» як стану культури та категорій «література елітарна, масова» [1]; «поглиблення понять про класичну і масову літературу, популярні жанри сучасної літератури» [11].

На уроках української літератури поняття «література модернізму» варто розглядати у світовому контексті, це допоможе увиразнити, зокрема, хронотоп цього процесу: у зарубіжній літературі модерністське мистецтво відбувалося переважно на межі ХІХ і ХХ ст., у деяких національних культурах, у тому числі і в українській, – на початку ХХ ст. Національна своєрідність української літератури по-різному проступала на етапі раннього модернізму (новоромантизму, імпресіонізму, символізму), авангардизму (футуризму, сюрреалізму, експресіонізму) та зрілого модернізму («поток свідомості», «театру абсурду», інтелектуальної прози тощо). Наприклад, «кларнетизм», «вітаїстичність як наскрізна оптимістична тональність, життєствердна настроєвість» [1, с. 26] символістської поезії П. Тичини (зб. «Соняшні кларнети») дисонує з настроями меланхолії, туги, зневіри у віршах ранніх французьких поетів-символістів Ш. Бодлера, П. Верлена, А. Рембо. Елементи компаративного аналізу як виду міжпредметної взаємодії щодо символістської поезії дадуть змогу учням увиразнити окремі аспекти теми «символізм» і вписати українську поезію в художню парадигму світових мистецьких тенденцій. А порівняння жанрово-стильових характеристик модернізму зі стильовими константами реалізму допоможе узагальнити, підсумувати та закріпити набуті знання [див. 12, с. 111–112].

Щодо поняття «авангард» та / чи «авангардизм». У програмі з української літератури зазначається: «Літературний авангард (оглядово). Авангардні тенденції в українській літературі 1920-х років. Поет-футурист М. Семенко... **ТЛ:** авангард, футуризм, урбанізм... **МК:** український малярський авангард, футуризм; авангардна українська музика... Італійський і російський поетичні футуризми» [1, с. 25].

У програмі із зарубіжної літератури читаємо: «Розмаїття течій модернізму й авангардизму в європейській ліриці ХХ ст. ... Гійом Аполлінер – поет-авангардист... (**ТЛ**) Вірш, поема, **авангардизм**, символізм, футуризм, акмеїзм, ліричний герой (героїня)...» [11, с. 36, 38].

Розглянемо, як тлумачаться ці терміни в авторитетних довідкових виданнях. У «Літературознавчому словнику-довіднику» поняття «авангард» співвідноситься із назвами літературно-мистецького угруповання або альманаху («Авангард»). «Авангардизм» пояснюється як «термін на означення т. зв. лівих *течій* у мистецтві...» [13, с. 8–9].

У літературознавчій енциклопедії Ю. Коваліва термін «авангард» тлумачиться як «жанрово-стильова якість літературно-мистецького явища (твір, школа тощо), яке виявляється на межі традиції і новаторських пошуків, засвідчує заперечення попередніх художніх нормативів, утворює нову творчу модель, що в межах конкретно-історичного

часу вважається перспективною... А. *стосується будь-якого літературного оновлення*, що протистойть інерції «застарілого» стилю, наприклад романтизм початку XIX ст. – класицизму. Такого значення терміну «А» надавав Г. Д. Лавердан («Про місію мистецтва і роль художника», 1845), запроваджуючи його в літературно-критичний обіг» [14, с. 13]. Також Ю. Ковалів характеризує «Авангард» – угруповання та альманахи, і додає термін «Авангард «нової хвилі» («стильова тенденція *пізнього авангардизму*, повністю відмежована від класичної традиції» [14, с. 14]. У розлогій статті про «авангардизм» пише: «...потужний антитрадиційний *напрямок* літератури й мистецтва XX ст., пов'язаний із руйнуванням звичних художніх форм та канонів. Складався з багатьох стильових течій – кубізму, абстракціонізму, футуризму, дадаїзму, сюрреалізму, конструктивізму тощо, які ставили за мету негайне, кардинальне (тут-і-зараз) оновлення формальних і змістових структур мистецтва...». Надає довідку про походження терміна «авангард» (фр. *avant* – перед, фр. *garde* – загін, буквально – передовий загін): «...походить зі сфери військової справи, означає підрозділ, що, рухаючись попереду основних частин, дестабілізує своїми провокаціями противника». Пояснює значення терміна «авангардизм» у контексті мистецтва XX ст.: «...термін «А» набув конкретно-історичного сенсу, засвідчував виснаження постренесансних моделей позитивізму, непродуктивність реалістичного канону в контексті XX ст.» [14, с. 14].

У «Лексиконі загального та порівняльного літературознавства» термін «авангардизм» тлумачиться як «...*комплекс явищ* у мистецтві 1-ї третини XX ст., якому притаманне прагнення до радикального оновлення змістовних та формальних принципів творчості, і як наслідок, відмова від канонів мистецтва епохи, що передували йому. Авангардистські тенденції виявились у мистецтві Зх. Європи, США, Росії, Лат. Америки, хоча в кожному регіоні мали свої специфічні національні особливості... А. проявився у цілій низці течій та шкіл (фовізм, кубізм, футуризм, абстракціонізм, дадаїзм, сюрреалізм, експресіонізм, конструктивізм, імажизм) – торкнувся різних царин мистецтва (малярство, скульптура, архітектура, література, музика, кіно)...». Автори статті пояснюють також проблему застосування терміну «авангардизм» у контексті модернізму: «Досі остаточно не з'ясовано співвідношення понять А. – модернізм. Одні дослідники використовують їх як адекватні, ін. – чітко розрізняють ці поняття, ще ін. включають А. до модернізму, ширшого поняття» [15, с. 9–11].

Таким чином, у довідкових літературознавчих джерелах на означення мистецьких течій початку XX ст., що прагнули радикального оновлення змістовних та формальних принципів творчості, застосовується термін «авангардизм» (за аналогією до інших «-ізмів», що позиціонуються з певними часовими межами та характеризуються жанрово-стильовими константами: сентименталізм, романтизм, реалізм, модернізм, символізм, імпресіонізм, футуризм, абстракціонізм тощо). Термін «авангард» тлумачиться як ширше поняття – як заперечення попереднього художнього канону, утвердження нових творчих моделей у будь-яку епоху.

Отже, в аспекті міжпредметних зв'язків видається доцільним узгодження на рівні навчальних програм термінологічних підходів до вивчення окремих тем на уроках української та зарубіжної літератури у школі. Бо у програмі із зарубіжної літератури, як зазначалося вище, так само як і в підручниках, рекомендованих Міністерством освіти і науки України, застосовується термін «авангардизм». У підручнику Є. Волощук, наприклад, це «ультрановаторське явище» [16, с. 71] тлумачиться як «умовний термін для позначення низки художніх *течій* у літературі й мистецтві, що зародилися на початку XX ст. та рішуче поривали з попередньою літературною традицією... Авангардистське мистецтво вирізняють життєбудівний пафос, ствердження позиції соціальної активності, загострена емоційність, що нерідко набуває форм відвертого епатажу, настанова на руйнацію естетичного канону, сміливі експерименти з художньою формою та поетичною мовою» [17, с. 65].

Порівняємо підходи до пояснення термінів «авангард»/«авангардизм» авторів підручників з української літератури для учнів 11-х класів.

У підручнику з української літератури [2], відповідно до програми, у розділі «Літературний авангард» вживаються обидва терміни. «**Авангардизм**» у рубриці «Читацький довідник», що використовується авторами для пояснення літературознавчих понять, тлумачиться як «умовний термін на означення загальних новаторських *напрямів* у художній культурі ХХ ст. Основні ознаки: руйнування традиційних форм і канонів, інтуїтивне сприйняття дійсності, суб'єктивізм, динамізм, фрагментарність, незвичайні виражальні засоби, новий тип героя – людини вольової, духовно активної... Авангардизм охоплює стильові течії: футуризм, експресіонізм, конструктивізм, дадаїзм, сюрреалізм, абстракціонізм, кубізм» [2, с. 15].

О. Авраменко намагається витлумачити обидва терміни в одній статті підручника в рубриці «Теорія літератури»: «**Авангард** (фр. *avant* – спереду й *garde* – передовий загін) – літературний *напря́м*, що характеризується радикальним новаторством і схильністю до експериментів. Головна мета – очищення шляху для нового, що має прийти в мистецтво. Авангардисти заперечували та викривали через висміювання й пародіювання застарілі ідеї та форми, постійно експериментували, оновлюючи погляди на світ і мистецькі засоби. Однак часто створення зовсім нового залишалося недосяжним через свою утопічність. **Авангардизм** виявився в різних модерних течіях – в абстракціонізмі, дадаїзмі, конструктивізмі, кубізмі, сюрреалізмі, футуризмі» [3, с. 10]. У рубриці «Короткий словник літературознавчих термінів» автор подає дещо інше пояснення цього ж терміну: «**Авангард...** – одна зі *світонастанов* модернізму, скерована на руйнування традиційних художніх законів, форм. Відповідає атмосфері нової (модерної) епохи, що руйнувала традиційне, розмірене існування, старі уявлення про красу як симетрію, урівноваженість, гармонію» [3, с. 249]. У цьому підручнику бачимо різні ключові визначення терміну «авангард» (як *напря́м* і *світонастанов*), а також відсутність позначення часових меж цього явища, що тлумачиться в контексті модернізму (модерну). Подібна термінологічна розмитість у шкільному підручнику – модерн / модернізм, авангард / авангардизм – за відсутності чіткого пояснення та позиціонування мистецького явища у часі, зокрема авангардизму з початком ХХ ст., може заплутати не лише учнів, а й учителя.

Автори іншого підручника у розділі «Літературний і мистецький авангард» тлумачать «**авангардизм**» як «термін на означення так званих лівих *течій* у мистецтві». І, наголошуючи на естетично-світоглядній спорідненості модернізму та авангардизму, додають: «Якщо модернізм загалом на початку ХХ ст. знаменує глибинний переворот естетико-художнього мислення й творчості, то авангардизм є проявом цього перевороту в найбільш радикальних і навіть екстремальних формах» [4, с. 22].

Укладачі ще одного підручника в розділі «Літературний авангард» у рубриці «Літературознавчі координати» тлумачать термін «Літературний авангард» як *напря́м* початку ХХ ст. і протиставляють його модернізмові: «Літературний **авангард...** – *напря́м* у мистецтві слова, який проголосив соціальну заангажованість творчості, руйнування традиційних художніх форм. Він протистойть модернізму, котрий не заперечує традицію, орієнтується на її оновлення і далекий від ідеї служіння літератури політичним рухам...» [5, с. 22].

О. Борзенко та О. Лобусова у розділі підручника «Літературний авангард: проти традиції» подають таке тлумачення цього терміну: «**Авангард** — узагальнена назва мистецьких *течій* початку ХХ ст., що поєднали заперечення культурної традиції з творчою енергією, спрямованою на пошук нових засобів мистецького вираження» [6, с. 14]. У прикінцевому «Словнику термінів і понять» до цього визначення додають: «До основних течій авангарду належать футуризм, сюрреалізм, кубізм, абстракціонізм, конструктивізм» [6, с. 236].

Таким чином, тлумаченню категорій «авангард» як широкого поняття та «авангардизм» як терміну на означення «ультрановаторських» мистецьких течій початку ХХ ст. бракує узгодженості між програмами із української та зарубіжної літератури. У зв'язку з цим й укладачі підручників з української літератури припускаються різних підходів до пояснення термінів «авангард» / «авангардизм» як *напря́му*, сукупності течій, *світонастанови*, а також

по-різному співвідносять явище авангардизму з провідним мистецьким напрямом на межі XIX – XX ст. – модернізмом. Більше того, у структурі окремих підручників простежуємо різне тлумачення цього поняття у відповідному розділі підручника та словничку термінів, уміщеному наприкінці книги [3]. До слова, такі словники є лише у двох підручниках з української літератури [3], [6], що розглядалися. Очевидно, що довідковий підрозділ, де фахово витлумачено всі літературознавчі поняття, передбачені до вивчення в певному класі школи, мав би завершувати всі підручники з літератури. А пояснення термінів з теорії літератури у шкільних підручниках і з української, і з зарубіжної літератур мають бути суголосними з класичними підходами літературознавців до тлумачення їх.

Так само під час розгляду теми «постмодернізм» важливо виражено, у взаємозв'язках із зарубіжною літературою, коментувати це явище як «стан культури», своєрідний декаданс 2-ї половини XX ст., а не як «художній напрям» чи «художній стиль» [4, с. 243–244; 5, с. 249; 3, с. 251]. І тлумачити поняття «інтертекстуальність» як спосіб зображення, що унеможлиблює абсолютну оригінальність цієї культури, але дає змогу своєрідної авторської інтерпретації класичних жанрів, сюжетів чи образів. Категорії «хаосмосу» як концепцію світу в культурі постмодернізму, «симулякра» як вторинного образу, «скриптора» як поняття, протилежного поняттю «автор», «іронії» як провідного патосу цієї літератури, жанрові пріоритети як «гібридизацію, мутацію, синтез родів, жанрів літератури і науки, історії, філософії, літературознавства, масового та елітарного мистецтва» [18, с. 21], поетику гри, карнавалізації, колажу, еkleктики тощо, підсилення ролі читача як активного співтворця тексту та ін. тлумачити крізь призму текстів і Милорада Павича, і Юрія Андруховича, і Оксани Забужко.

Багато можливостей для міжпредметних зв'язків надає вивчення категорій «Література елітарна, вишукана, високохудожня. Література масова, популярна (її інтенсивний розвиток)» [1, с. 38] та «Поглиблення понять про класичну і масову літературу, популярні жанри сучасної літератури» [11, с. 45]. Тут учителі літератури мають виявити фахову компетентність і пояснити терміни, які ще не включені до шкільної «абетки» з теорії літератури, але означені ними явища яскраво проступають в сучасному літературному процесі, наприклад «фентезі» і «non-fiction». Так, щодо книг у жанрі *фентезі*, які є дуже популярними в молодіжному середовищі, учням можна озвучити дві-три інтерпретації терміну з довідкових джерел і запропонувати їм напрацювати, спираючись на власний досвід читання, свій варіант визначення терміну. При цьому доречно наголосити, що учні мають зберегти головні характеристики жанру фентезі, але спростити наукові формулювання так, щоб вони легко сприймалися школярами. Також старшокласникам варто спробувати виявити своєрідність фентезі українських авторів у контексті світових тенденцій. До прикладу, у трактуванні Ю. Коваліва, фентезі – це «жанровий різновид фантастики, в якому використовуються ірраціональні мотиви чарівництва, магії, лицарського епосу, поєднані з реалістичною нарацією..., змальовуються віртуальні світи із середньовічними реаліями, нетехнічною психологією» [14, с. 529]. Інші автори пояснюють фентезі як «літературний жанр деміургічного дискурсу... Ф. відрізняє від наукової фантастики майже повна відсутність прогностичності... Ф. як реставраційна (деконструктивна) текстова практика, і приналежне до неоязичницьких та традиціоналістських реставраційних проєктів...» [15, с. 592]. Щодо *non-fiction* як різновиду літератури, що створюється на межі художності й документальності, та її основних жанрів (літопису, щоденника, автобіографії, біографії, мемуарів, сповіді, листів тощо), учні спільно з учителем можуть підготувати і представити виставку книг, які репрезентують імена і твори авторів сучасної української та зарубіжної літератури *non-fiction*.

Категорія «пост-постмодернізму» як культурна тенденція сучасності ще активно досліджується науковцями різних галузей знань, але вже потрапила на сторінки окремих шкільних підручників [4, с. 7; 4, с. 255; 5, с. 250]. Учителі літератури, в рамках фахової компетенції, теж має ознайомитися із цим терміном. Суть поняття «пост-постмодернізм»

(«диджи / дігі -модернізм», «цифромоделізм», «метамодернізм», «псевдомодернізм») багато в чому пов'язана з цифровим суспільством, а саме: створенням потужної інтерактивної *віртуальної реальності*; домінуванням *технообразів* (образів, створених не автором у *тексті*, а автором і його спільнотою в Instagram/Facebook/YouTube тощо, тобто – інтерактивними засобами комунікації в *мережі*). Також метамодернізм тяжіє до *глокалізації*, що акцентує / зберігає соціальну (а не індивідуальну) унікальність, ідентичність групи, народу чи окремої країни в рамках глобального соціального простору, та *трансентиментальності*, яка обумовлює домінування в цій культурі щирості, вічних цінностей; ностальгії за справжньою красою, подолання постмодерної іронії. Як твердять науковці, тенденції цифромодернізму сприятимуть формуванню нового великого неокласичного стилю.

Укладачі окремих підручників спонукають учнів застосовувати поняття з теорії літератури під час виконання завдань, що побудовані з урахуванням міжпредметного контексту (зарубіжна література). Наприклад:

1) «Пригадайте з уроків зарубіжної літератури, що вам відомо про неокласицизм?» [2, с. 46]. «Пригадайте, що таке «вічні» образи в літературі. Які образи, сюжети й мотиви світової культури, що їх використовував М. Рильський, дають змогу читачеві сприймати українську культуру як невід'ємний компонент світової культури» [2, с. 53]. «Творчість яких українських і зарубіжних поетів-модерністів своїм ідейним змістом співвідноситься з поезіями Б.-І. Антонича? Відповідь проілюструйте цитатами з творів» [2, с. 107]. «Прочитайте сонети Ф. Петрарки в перекладі М. Вінграновського. Порівняйте їх із перекладами інших українських поетів. У чому новаторство М. Вінграновського-сонетяра?» [2, с. 181].

2) «Із курсу зарубіжної літератури пригадайте, якими творами в європейському письменстві найяскравіше представлені класицизм, романтизм, реалізм і модернізм. Проведіть паралелі між творчістю українських і зарубіжних письменників / письменниць» [4, с. 14]. «Порівняйте футуристичні поезії М. Семенка з футуристичними віршами В. Маяковського. Визначте спільні та відмінні риси» [4, с. 39]. «Порівняйте риси символізму в поезії Павла Тичини «Блакить мою душу обвіяла» із символістською образністю вірша Олександра Блока «Вітер далекий навіяв». Обміняйтеся думками у класі» [4, с. 45]. «Хто з французьких поетів був переконаний, що звуки мови наділені кольорами?» [4, с. 63].

Підручникам «Українська література (рівень стандарту)» для 11 кл закладів загальної середньої освіти О. Авраменка [3], Л. Коваленко, Н. Бернадської [5], О. Борзенка, О. Лобусової [6] бракує завдань, що реалізують міжпредметний діалог із зарубіжною літературою.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Порівняльний аналіз змісту чинних програм та підручників з української та зарубіжної літератур для 11-х класів закладів загальної середньої освіти щодо вивчення теорії літератури в системі міжпредметних зв'язків на уроках української літератури в ліцеї дає змогу зазначити таке.

1) З метою формування компетентного учня-читача укладачі навчальних програм і підручників з української літератури передбачають вивчення низки понять з теорії літератури як своєрідної мистецької абетки, що уможливорює повноцінний аналіз тексту, міжпредметний діалог, а також тлумачення явищ мистецтва слова у контексті світового літературного процесу.

2) При поясненні окремих літературознавчих категорій (наприклад, авангард/авангардизм, постмодернізм), що передбачені чинною програмою, укладачі підручників з української літератури припускаються певних інтерпретацій часом без належного урахування наукових літературознавчих настанов та світового літературно-мистецького контексту. Вживання різних термінів (напряму, стилю, течії, явища, світонастанови, тенденції) на означення одного і того ж теоретичного поняття у підручниках з української і зарубіжної літератури не сприяє формуванню в учнів діалектичного літературного мислення. Очевидно, тут варто домовлятися про певну уніфікацію.

3) Усі літературознавчі категорії, відповідно до програми, пояснюються укладачами у певних підрозділах підручників з української літератури. Автори декількох навчальних видань

формують наприкінці книги словник термінів, і така практика видається доцільною. Проте блоку запитань і завдань, що покликані систематизувати і закріпити програмовий матеріал, в окремих підручниках бракує міжпредметних стратегій щодо зарубіжної літератури.

4) Сучасна українська література, яка є предметом розгляду в 11-му класі згідно з чинною програмою, означена низкою актуальних термінів (фентезі, нон-фікшн, пост-постмодернізм), що не включені до шкільної абетки з мистецтва слова, але є сутнісними ознаками літературного процесу початку ХХІ ст. Дослідження специфіки зазначених жанрів та літературних тенденцій у контексті сучасної української літератури, доцільність введення нових літературознавчих термінів у шкільну програму, нові аспекти міжпредметних зв'язків на уроках української літератури в школі і визначають перспективу подальших досліджень.

Використані джерела

- [1] Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи (рівень стандарту). [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/ukr.lit.-10-11.-riven-standartu.docx>
- [2] А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко, В. М. Тименко, та Г. Л. Бійчук, *Українська література (рівень стандарту): підруч. для 11 кл. закл. загал. серед. освіти*. Київ, Україна: УОВЦ «Оріон», 2019.
- [3] О. М. Авраменко, *Українська література (рівень стандарту): підруч. для 11 кл. закл. загал. серед. освіти*. Київ, Україна: Грамота, 2019.
- [4] О. В. Слоньовська, Н. В. Мафтин, та Н. М. Вівчарик, *Українська література (рівень стандарту): підруч. для 11 кл. закл. загал. серед. освіти*. Київ, Україна: Літера ЛТД, 2019.
- [5] Л. Т. Коваленко, та Н. І. Бернадська, *Українська література (рівень стандарту): підруч. для 11 кл. закл. загал. серед. освіти*. Київ, Україна: ВД «Освіта», 2019.
- [6] О. І. Борзенко, та О. В. Лобусова, *Українська література (рівень стандарту): підруч. для 11 кл. закл. загал. серед. освіти*. Харків, Україна: Вид-во «Ранок», 2019.
- [7] Д. С. Наливайко, *Теорія літератури і компаративістика*. Київ, Україна: ВД «Києво-Могилянська академія», 2006.
- [8] О. М. Бандура, «Міжпредметні зв'язки у процесі вивчення літератури», у *Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник*, Н. Й. Волошина, Ред. Київ, Україна: Ленвіт, 2002, с. 196–201.
- [9] Л. Ф. Мірошніченко, *Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах*. Київ, Україна: Вища школа, 2007.
- [10] Т. О. Яценко, та І. А. Тригуб, *Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті: програма спеціального курсу*. Тернопіль, Україна: Підручники і посібники, 2018.
- [11] Зарубіжна література. Програма для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (рівень стандарту). [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/06/25062018zarub-lit-10-11-riven-standartu-2.doc>
- [12] Н. І. Головченко, *Література модернізму: художній стиль, методика вивчення: навч. посіб.* Київ, Україна: Освіта України, 2011.
- [13] Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів, та В. І. Теремко, Ред., *Літературознавчий словник-довідник*. Київ, Україна: Академія, 2007.
- [14] Ю. І. Ковалів, *Літературознавча енциклопедія: у 2 т., Т. 1*. Київ, Україна: ВЦ «Академія», 2007.
- [15] *Лексикон загального та порівняльного літературознавства*. Чернівці, Україна: Золоті литаври, 2001.
- [16] Ю. І. Ковбасенко, *Зарубіжна література (рівень стандарту): підруч. для 11 кл. закл. загал. серед. освіти*. Київ, Україна: Літера ЛТД, 2019.
- [17] Є. Волошук, *Зарубіжна література (рівень стандарту): підруч. для 11 кл. закл. заг. серед. освіти*. Київ, Україна: Генеза, 2019.
- [18] Н. І. Головченко, «Постмодернізм як універсальна матриця сучасної літератури», *Українська література в загальноосвітній школі*, № 11, с. 17–21, 2010.

References

- [1] Ukrainian literature. The program for secondary schools. Grades 10–11 (standard level). [Online]. Available: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/ukr.lit.-10-11.-riven-standartu.docx>.
- [2] A. M. Fasolia, T. O. Yatsenko, V. V. Ulishchenko, V. M. Tymenko, ta H. L. Biichuk, *Ukrainian literature (standard level): textbook for 11th grade of secondary schools*. Kyiv, Ukraina: UOVTs «Orion», 2019.
- [3] O. M. Avramenko, *Ukrainian literature (standard level): textbook for 11th grade of secondary schools*. Kyiv, Ukraina: Hramota, 2019.
- [4] O. V. Slonovska, N. V. Maftyn, ta N. M. Vivcharyk, *Ukrainian literature (standard level): textbook for 11th grade of secondary schools*. Kyiv, Ukraina: Litera LTD, 2019.
- [5] L. T. Kovalenko, ta N. I. Bernadska, *Ukrainian literature (standard level): textbook for 11th grade of secondary schools*. Kyiv, Ukraina: VD «Osvita», 2019.
- [6] O. I. Borzenko, ta O. V. Lobusova, *Ukrainian literature (standard level): textbook for 11th grade of secondary schools*. Kharkiv, Ukraina: Vyd-vo «Ranok», 2019.
- [7] D. S. Nalyvaiko, *Literary theory and comparative studies*. Kyiv, Ukraina: VD «Kyievo-Mohylianska akademiia», 2006.
- [8] O. M. Bandura, «Interdisciplinary links in the process of studying the literature», in *Scientific bases of literature methodology. Training manual*, N. Y. Voloshyna, Red. Kyiv, Ukraina: Lenvit, 2002, pp. 196-201.
- [9] L. F. Miroshnychenko, *Methods of teaching World Literature in secondary schools*. Kyiv, Ukraina: Vyshcha shkola, 2007.
- [10] T. O. Yatsenko, ta I. A. Tryhub, *Masterpieces of modernism: the study of Ukrainian and foreign literature in an artistic context: a special course program*. Ternopil, Ukraina: Pidruchnyky i posibnyky, 2018.
- [11] Foreign literature. Program for 10–11 grades of secondary schools with Ukrainian language of education (standard level). [Online]. Available: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/06/25062018zarublit-10-11-riven-standartu-2.doc>.
- [12] N. I. Holovchenko, *Literature of modernism: artistic style, methods of study: a textbook*. Kyiv, Ukraina: Osvita Ukrainy, 2011.
- [13] R. T. Hromiak, Yu. I. Kovaliv, ta V. I. Teremko, Red., *Literary dictionary-reference book*. Kyiv, Ukraina: Akademiia, 2007.
- [14] Yu. I. Kovaliv, *Literary Encyclopedia: in 2 vols., Vol. 1*. Kyiv, Ukraina: VTs «Akademiia», 2007.
- [15] *Lexicon of general and comparative literature*. Chernivtsi, Ukraina: Zoloti lytavry, 2001.
- [16] Iu. I. Kovbasenko, *Foreign literature (standard level): textbook for 11th grade of secondary schools*. Kyiv, Ukraina: Litera LTD, 2019.
- [17] Ie. Voloshchuk, *Foreign literature (standard level): textbook for 11th grade of secondary schools*. Kyiv, Ukraina: Heneza, 2019.
- [18] N. I. Holovchenko, «Postmodernism as a universal matrix of modern literature», *Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli*, № 11, pp. 17–21, 2010.

Нина Головченко, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник отдела изучения украинского языка и литературы Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина.

СОДЕРЖАНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕОРИИ ЛИТЕРАТУРЫ В СИСТЕМЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В 11-м КЛАССЕ ЛИЦЕЯ

Статья посвящена содержательной составляющей межпредметных связей на уроках украинской литературы в старших классах. Методом сравнения перечня литературоведческих терминов в действующих программах по украинской и зарубежной литературе для общеобразовательных школ, изучения межпредметной стратегии школьных учебников выявлено содержание, очерчено проблемы и перспективы изучения украинской литературы

во взаємозв'язках з зарубіжною літературою. Констатовано, що об'єм рекомендованих к изучению теоретических понятий создает условия для использования различных видов и форм міжпредметних зв'язей, и это способствует формированию компетентного ученика-читателя. Отмечается важность уніфіцированного підходу к толкованию літературознавчих категорій, которые изучаются в системе міжпредметних зв'язей, введення в структуру учебника термінологічного словаря, а также применения міжпредметних стратегій при составлении итоговых вопросов и заданий. Рекомендують розглянути перспективу введення в шкільний словарь искусства слова новых термінів, которые отображают значительные явления в современном літературном процесі.

Ключевые слова: шкільне літературне освітання; міжпредметні зв'язі; українська література; зарубіжна література; теорія літератури.

Nina Holovchenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Department of Teaching Ukrainian Language and Literature of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

CONTENT, PROBLEMS, AND PROSPECTS OF STUDYING THE THEORY OF LITERATURE IN THE SYSTEM OF INTERDISCIPLINARY RELATIONS IN THE 11TH GRADE OF THE LYCEUM

The article is devoted to the content component of interdisciplinary connections on the lessons of Ukrainian literature in high school during the study of concepts from the literary theory (LT). It outlines the problems and prospects of studying the theory of literature in the system of interdisciplinary relations in the 11th grade of the lyceum.

By comparing the list of literary terms in the current programs of Ukrainian and foreign literature for secondary schools, reviewing the interdisciplinary strategy of school textbooks author has clarified the content, outlined the problems and prospects of studying Ukrainian literature concerning foreign literature. The author emphasizes the productivity of interdisciplinary interaction during the study of the literature of modernism, avant-garde, postmodernism, as well as the tendencies of post-postmodernism in modern Ukrainian literature. The article stated that the volume of theoretical concepts recommended for study allows the application of different types and forms of interdisciplinary connections, and this contributes to the formation of a dialectical worldview of students. In school textbooks, theoretical sections and special rubrics or dictionaries of terms are the places that explain the literary categories. Also, the authors of some educational publications on Ukrainian literature compose several final questions and tasks using interdisciplinary links, which creates learning situations for the formation of a competent student-reader.

The author accentuates the importance of unifying interpretations of literary categories provided for study in the system of interdisciplinary relations at school, as well as the expediency of forming a separate section in the structure of a textbook on Ukrainian literature — a glossary of terms and active use of interdisciplinary interaction. The article confirms the effectiveness of interdisciplinary strategies in the formation of the dialectical worldview of high school students.

Keywords: school literary education; interdisciplinary links; Ukrainian literature; World Literature; literary theory.



Наталія Жидкова – кандидат педагогічних наук, учитель Менської гімназії Менської міської ради Чернігівської області.

Кола наукових інтересів: компетентнісно орієнтоване навчання, формування предметних умінь учнів із правознавства, розвиток дослідницьких умінь та навичок, використання міжпредметних зв'язків, розвиток творчості учнів. Автор календарно-тематичних планів та методичних розробок з історії та правознавства, компетентнісно орієнтованих завдань з правознавства, розвиток активної громадянської позиції учнів.

e-mail: nataliazhydkova@gmail.com

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-8965-2085>

УДК 372.83

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-180-191>

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ У РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ

Статтю присвячено розвитку творчості учнів, взаємодії критичного та креативного мислення під час розв'язання завдань на уроках суспільствознавчих предметів. Розглянуто зміст творчості, проаналізовано функції, вміння, методи, стратегії творчого та критичного мислень як складових створення ефективного продукту пізнання. Визначено, що творче мислення спрямоване на створення нового продукту пізнання, а критичне – якісного продукту пізнання та перевірки його можливої реалізації. Сформовано схему взаємодії творчого та критичного мислення у поетапному розв'язанні завдання. Використання комплексу мисленнєвих операцій, вправ на розвиток уявлення в процесі розв'язання завдання, зміна умов використання прийомів, урізноманітнення методів сприяють збагаченню творчого досвіду учнів.

Ключові слова: творчість; критичне та творче мислення; творчі завдання; пізнавальна діяльність; методи навчання.

Постановка проблеми. Сучасне молоде покоління стоїть перед низкою суспільних викликів у мінливому та непередбачуваному світі: бути кваліфікованим та мобільним працівником, здатним до безперервного навчання. Такі виклики зумовлюють спрямування освітнього процесу на формування компетентної та успішної особистості. Випускник школи має бути ініціативним, вміти аналізувати та логічно обґрунтовувати позицію, знаходити альтернативні та ефективні, нестандартні способи розв'язання проблем, оцінювати ризики їх реалізації.

У процесі навчання учнів актуальним є формування навичок критичного та системного мислення, а також творчості та ініціативності у створенні нового суспільнозначущого продукту [1]. Адже творча особистість має гнучке мислення, креативна, здатна генерувати нове (ідеї, задуми, підходи, способи, рішення), а критичне мислення допомагає зробити процес розв'язання проблеми більш ефективним.

Останнім часом у навчальній практиці суспільствознавчої галузі освіти приділяється увага розвитку критичного мислення учнів: проводяться конференції, збагачується арсенал методів навчання, організовуються майстер-класи для вчителів, впроваджується навчальний курс. Але недостатня увага приділяється дослідженню розвитку творчості учнів

у навчанні суспільствознавчих предметів. Отже, потреба в ефективному навчанні зумовлює необхідність розробки інтегрованої моделі, спрямованої розвивати творче та критичне мислення.

Аналіз досліджень. Проблеми творчості присвячена низка психологічних досліджень: І. Біла розкрила механізм активізації творчої діяльності як складної системи, що містить підсистеми (процес творчої діяльності, її продукт, особистість творця, середовище та умови, в яких відбувається творчість) [2, с. 8]; Л. Виготський визначив творчу уяву як оперуючий момент творчої діяльності, яка залежить від досвіду людини, а комбінування образів зумовлює створення нових образів [3, с. 20–26]; Ю. Чепюк розглядає креативне мислення як складний феномен, поєднання психологічних та особистісних якостей людини і базується на позитивній мотивації, наявності знань та їх творчому застосуванні [4, с. 81]; А. Артимовець вказує, що творче мислення є синонімом продуктивного, креативного, дивергентного, евристичного, конструктивного мислення і відіграє як продуктивну, так і репродуктивну функції, бо спирається на досвід [5, с. 24]; Ю. Трофімов детально проаналізував фази розв'язування творчих ситуацій та для розвитку творчості закликав залучати учнів до різних видів діяльності [6, с. 326–332]; О. Музика наголошував, що перенесення елементів творчості, стратегій в іншу діяльність дає змогу оволодіти новими видами діяльності і накопичити творчий потенціал [7, с. 36].

Формуванню критичного мислення учнів присвячені педагогічні розвідки: А. Кроуфорл, С. Метьюз, Д. Макінстер, В. Саул (розробили модель уроку з використанням методів та прийомів розвитку критичного мислення) [8]; О. Пометун та Н. Гулан (проаналізували використання прийомів та методів розвитку критичного мислення у навчанні учнів засобами підручника історії) [9]; С. Доценко [10], С. Терно [11] та ін. досліджують взаємозв'язок між критичним мисленням та розвитком творчості у різних співвідношеннях.

Г. Ліндсей, П. Томпсон, К. Халл розрізняють зміст понять творче та критичне мислення і визначають важливість їх використання під час розгляду задач, але у розумному поєднанні та називають можливі перешкоди їх реалізації [12].

Метою статті є дослідження проблеми розвитку творчості учнів, аналіз специфіки креативного та критичного типів мислень та їх взаємозв'язку в навчанні суспільствознавчих предметів.

Виклад основного матеріалу. У психологічних дослідженнях підкреслюється основа творчості – розвинені мислення, уява, інтелект [6, с. 326]. Поняття творчість пояснюють як когнітивний процес, в якому використовується інформація, що виходить за межі особистого досвіду і спрямовується на створення нового продукту [6, с. 326–327]. Таким чином, результат творчості є суб'єктивним пізнавальним утворенням на основі реорганізації і збагачення раніше набутого досвіду та формування нового продукту (знань, умінь, способу застосування, підходу та ін.).

У педагогічному підході «творчість школярів» – це діяльність, результат якої характеризується суб'єктивною новизною, оскільки вона пов'язана із засвоєнням нових знань, і розв'язуванням різноманітних задач у процесі навчально-виховної роботи у школі та на позашкільних заняттях [13, с. 298]. Варто розширити зміст поняття суб'єктивної новизни, оскільки будь-який пізнавальний процес є значимим для суб'єкта пізнання.

Розвиток творчості пов'язують із зростанням її рівнів за такими критеріями:

а) за ступенем самостійності розв'язання завдання: 1) робота полягає в матеріалізації задуму, розробленого вчителем; 2) учні самостійно розробляють задум розв'язання завдання; 3) учні самостійно формують умову завдання, розробляють задум його розв'язання; 4) учні самостійно формують проблему, умову завдання, розробляють задум його розв'язання;

б) за способами розв'язання, комплексністю застосування його елементів: від застосування певних прийомів і способів творчості розв'язання завдань через володіння комплексом засобів до самостійного комбінування дій, пошуку аналогій, антиподів на різних етапах;

в) за ступенем новизни: суб'єктивна новизна (учень відкриває у процесі творчої взаємодії вже відомі закономірності); об'єктивна новизна (виконання робіт на рівні авторських (у МАН)); оригінальність (специфічне відображення особистості у продукті його діяльності) [13, с. 298].

Зазначимо, що розвиток творчості має супроводжуватися зростанням як ступеня самостійної учнів, так і оволодіння комплексом способів розв'язання завдань, розширенням та поглибленням творчо-пізнавальної діяльності, здатністю використовувати міжпредметні зв'язки, збагаченням навчального та життєвого досвіду, розвитком умінь знаходити альтернативні ідеї. Значимим у цьому процесі є самореалізація учнів через узгодження індивідуального та соціального у взаємовідносинах під час розв'язання завдання.

Використання міжпредметних зв'язків дасть змогу системно переносити знання, вміння, способи дій у нові ситуації, сприятиме умовам використання далеких аналогій, створенню нових ідей та способів пізнання, метапредметним діям, збагачення творчого потенціалу. Навчальна діяльність у цьому процесі має урізноманітнюватися новими методами та формами роботи для пошуку учнями нових пізнавальних стратегій.

Здебільшого творчість у навчальному процесі пов'язана з дослідницькою та пошуково-перетворювальною діяльністю учнів під час написання дослідницьких робіт, створення проєктів, розв'язування творчих завдань та нестандартних ситуацій.

Зупинимося на аналізі творчого мислення як складнику розвитку творчості учнів. Погоджуємося з думкою дослідників, які ототожнюють його з креативним, як мисленням, результатом якого є відкриття принципово нового або вдосконалене розв'язання того чи іншого завдання, пошук необхідних і нестандартних способів дій через встановлення різноманітних зв'язків, комбінацій, аналогій, реконструкцій із багатьох можливостей, синтезуючи і пов'язуючи елементи новим оригінальним шляхом [5, с. 22].

Звернемо увагу, що ефективна продуктивна діяльність потребує критичного мислення. Під критичним мисленням розуміється сукупність розумових стратегій і процедур, опанування якими передбачає вільне використання людиною мисленнєвих операцій високого рівня, що застосовуються для опрацювання інформації, формулювання обґрунтованих висновків та оцінок й ухвалення рішень [9, с. 329].

У такому змісті понять можемо погодитися з Г.Ліндсей, К.Халлом, Р.Томпсоном, які розмежовуючи поняття творче та критичне мислення, вказують на їх функціональні відмінності: творче мислення – це результат відкриття нового, або вдосконалене рішення, а критичне мислення спрямоване на перевірку запропонованих рішень з метою визначення сфери їх застосування; творче мислення – створення нових ідей, а критичне – виявляє їх недоліки та дефекти за допомогою розумових стратегій [12, с. 445–449]. Варто звернути увагу, що поняття критичність у творчості використовується до критерію новизна, а вміння критично мислити визначається як об'єктивна оцінка позитивних та негативних якостей предмета пізнання.

У такому підході творче та критичне мислення важливі для розв'язання ситуацій, завдань, проблем під час пізнавальної діяльності й доповнюють одне одного для отримання якісного та продуктивного результату, можливості ефективно його реалізувати. Але Г. Ліндсей, К. Халлом, Р. Томпсоном наголошують на їх протилежності за функціональним призначенням, але єдиній кінцевій меті – продуктивній діяльності; підкреслюють різницю між критичним мисленням, орієнтованим на пізнавальну діяльність та критичною установкою, яка є емоційною, деструктивною [12, с. 445–449]. Варто врахувати умови розвитку творчості – відсутність критики, оцінок, стресу [4, с.76]. Очевидно, що різне функціональне призначення мислень, але одна мета потребують розробки спеціальної моделі їх використання у процесі пізнання.

Звернемо увагу на операціональний склад творчого та критичного мислення, їх сформованість. О. Пометун крім мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, зіставлення, абстрагування, узагальнення, класифікація, систематизація, оцінювання) критичного мислення виокремлює й оволодіння учнями вмінь та навичок ставити запитання, працювати з різними джерелами інформації, розуміння та конструювання аргументованих висловлювань, умінь дискутувати та дебатовати та ін. [9, с. 331–332]. Такі вміння та навички важливі для уточнення та перевірки творчих ідей, можливого їх шліфування, як правило під час обговорення у колі, що сприятиме й набуттю учнями соціального досвіду.

Але про сформованість критичного мислення можемо говорити, коли учень має системне мислення (здатність виділяти проблеми, створювати цілісний образ ситуації, розробляти стратегії розв'язання), а також особистісні характеристики (організованість, цілеспрямованість, здатність змінити свою позицію, толерантність та ін.). Узагальнено, критичне мислення характеризується перетворювальною діяльністю під час розв'язання проблеми, що характерно і для творчої діяльності.

Розвитку творчості учнів сприяє опанування інтелектуально-евристичних умінь: а) генерувати ідеї, висувати гіпотези, прогнозувати розв'язання творчих завдань, висувати оригінальні підходи, стратегії, методи їх розв'язання; б) фантазувати; в) володіти асоціативністю пам'яті; г) бачити суперечність і проблеми; д) переносити знання та вміння в нові ситуації (продуктивність мислення); е) переборювати інерцію мислення; є) незалежно мислити [14, с. 28]. Таке мислення переважно потребує спочатку індивідуальної форми розв'язання завдання, а для розвитку ідей, збагачення їх – колективної, групової. Індивідуальна робота сприяє розвитку творчих здібностей учнів та умові їх реалізації – відсутність оціночних суджень, критики, незалежність мислення.

Як бачимо, склад критичного та творчого мислення різні, але звернемо увагу, що інтелектуально-евристичні вміння потребують й умінь критично мислити. Бачення проблеми, перенесення знань та вмінь, способів дій у нові ситуації, здатність пропонувати нові підходи, методи розв'язання завдань потребують оперування логічними прийомами мислення, що характерно й для критичного мислення.

У науковій літературі співвідношення критичного та творчого мислення розглядається з підходу їх базовості. Частка дослідників вважає, що критичне мислення є базовим у розвитку творчості, творчої особистості [15, с. 204]. Така думка є справді слушною у послідовному та системному навчанні, так як ми визначили, що критичне мислення є результатом перетворювальної діяльності, а вищий рівень навчання становить творча діяльність.

У такому співвідношенні критичне мислення передує творчому й навчальний процес представляється як закономірний та послідовний. Творчість сприяє ж формуванню нового продукту пізнання, а отже, є продуктивною діяльністю. Водночас створення продукту завжди спирається на базові знання та вміння, мисленнєві операції, стратегії. Останні є основою критичного мислення. Скажімо, створення пам'ятки з основ правознавства «як захистити права споживачів у випадку неякісного виконання договору про перевезення» потребує аналізу ситуації, знань та умінь, способів дій цивільного права (застосування знань про права та обов'язки споживачів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, аналіз нормативно-правового акта, оцінювання ситуації, а також умінь створювати будь-яку пам'ятку та ін.).

Продовжуючи цю думку, зазначимо, що елемент новизни продукту творчості характеризується руйнуванням стереотипів, здатністю виходити за межі, інтересом до парадоксів, розвитком уяви та ін. Проте під час розв'язання завдання для отримання якісного результату коректно говорити про взаємодію видів мислень.

В окремих дослідженнях зміст критичного мислення характеризується як творча інтеграція, переоцінка та перебудова понять та інформації. Воно є активним процесом пізнання на багатьох рівнях [10, с. 278]. Загалом у кожній діяльності є елементи творчості, оволодіння якими стає основою творчості в інших видах діяльності [7, с. 51].

Такі міркування дають змогу стверджувати про взаємозалежність розвитку критичного та творчого мислення у пізнавальній діяльності учнів, під час розв'язання проблем. Створенню розвивального середовища творчості учнів сприяє оволодіння вміннями, прийомами, методами критичного та творчого мислення та перенесення їх у нові нестандартні ситуації. Обидва види мислень взаємопов'язані під час активізації мислення, хоча стратегії їх різні.

У порівнянні стратегій мислення зазначимо, що критичне більш тяжіє до полегшення, спрощення вимог задачі, а творче – навпаки до ускладнення вимог задачі з використанням зазвичай дивергентного мислення. Хоча одним із кроків творчого мислення є переведення завдань із вищого рівня до нижчого.

Розрізняють дивергентне та конвергентне мислення. Дивергентне мислення йде у різних напрямках і призводить до неочікуваних наслідків, а конвергентне мислення потребує єдиного висновку розв'язання завдання [2, с. 8]. Очевидно, що на різних етапах розв'язання творчої проблеми потрібні дивергентне і конвергентне мислення, але на етапі створення гіпотези переважно використовуються методи активізації дивергентного мислення.

Розкриємо *процес* використання критичного та творчого мислення за етапами. С. Терно визначив послідовність процесу критичного мислення: 1) зіткнення з проблемою та усвідомлення задачі за допомогою рефлексивного та особистісного рівнів мислення (наявних знань та здібностей); 2) подолання утруднення за допомогою набутого досвіду та знань, яких бракує; 3) переструктурування способів дій та знань, вироблення нового погляду, нових диспозицій, що завершується осяянням (процес мислення здійснюється на рефлексивному та особистісному рівнях); 4) обґрунтування віднайденого рішення та представлення результатів дослідження, що передбачає розгортання думки на операційному, предметному, рефлексивному, особистісному та комунікативному рівнях [11, с.15].

I. Льясовим сформовані етапи розв'язання творчих задач, хоча у навчальній практиці процес окремі кроки існують у згорнутому вигляді. I фаза – аналіз задачі: 1) виділення даних того, що шукається, відомих і невідомих явищ задачі; 2) віднесення явищ задачі до об'єктів і процесів, перше моделювання їхніх якостей; 3) установлення основної трудності. II фаза – пошук невідомого (висунення гіпотези): 1) довизначення умов (зниження рівня збудженості; розгортання визначення понять, що стосуються всіх явищ задачі; виникнення інших характеристик явищ задачі і як наслідок, установлення наявності в них властивостей, даних у визначеннях; повторне моделювання отриманих нових засобів, явищ, усунення зайвих умов у формулюванні задачі); 2) пошук невідомого за допомогою більш визначених за змістом прийомів (підвищення рівня впевненості у собі; знаходження та використання подібної задачі; визначення сфери пошуку невідомого; «перевітлення» в образ явищ задачі (емпатія); розподіл задачі на частини); 3) пошук невідомого за допомогою прийомів, менш визначених змістом (узагальнення та конкретизація задачі; переструктурування явищ задачі; формулювання і розв'язання зворотної задачі; висунення будь-яких гіпотез; переключення на інші проблеми. III фаза – перевірка та аналіз гіпотез (перевірка висунутих гіпотез; виділення обґрунтувань гіпотез; аналіз переваг і недоліків гіпотез; розгляд причин неспроможності гіпотез) [6, с. 331].

У кожній фазі є елементи критичного мислення (аналіз умови, обґрунтування гіпотези, перевірка гіпотези та ін.). Узагальнено етапи критичного мислення та фази творчого є досить схожими, хоча з різними стратегіями, методами, прийомами, а це означає, що модель творчого розв'язання завдання може бути інтегрованою.

Одним із методів активізації творчого мислення є фантазування. О.Мелентьєв розробив алгоритм фантазування: 1) дослідження (визначення сутності проблеми та уявлення фантастичного результату); 2) перетворення (добір відомих чи невідомих властивостей, засобів, дій та ін.); 3) впровадження (визначення проблем та їх усунення) [16, с. 67].

Варто врахувати загрози надмірного розвитку творчої фантазії, оскільки тоді критичне мислення стає нерозвиненим. Тож доцільно розвивати і критичне, і творче мислення.

Продовжуючи розмежування стратегій мислення, зупинимось на їх окремих аспектах. За основу розмежування візьмемо судження про творче мислення Ю.Чепюк [4, с. 74–75] і, розвиваючи їх, порівняємо з критичним. У критичному мисленні уявлення про об'єкт менш гнучке, оскільки формується за визначеними критеріями, ніж у творчому; у критичному мисленні використовуються переважно близькі аналогії (предметні), а у творчому – далекі, поповнюються за рахунок збагачення навчального досвіду (знань, прийомів, стратегій та ін.) та життєвого, використання міжпредметних зв'язків та ін.; у критичному мисленні рівень спеціалізації стає вищим, а у творчому – постійно руйнується; у критичному мисленні як правило створюються і перевіряються правильні моделі; а у творчому – не всі ідеї коректні; у критичному мисленні здебільшого є цілеспрямованість окремих дій, а у творчому – можливість кроків заради кроків (без чіткої мети); у критичному мисленні

звертається увага на деталі, а у творчому – більш інтуїтивне уявлення про проблему; критичне мислення переважно раціональне, вимагає послідовності та правильності кроків, а у творчому – переважно використовується дивергентне мислення у різних нерідко неочікуваних, маловірогідних напрямках. Таким чином, критично мислячий учень має високий рівень предметної компетентності, а творчий учень через творчу ініціативну намагається вдосконалити рівень виконання завдання, вийти за межі досвіду і створити новий продукт діяльності.

Оскільки критичне мислення зумовлене здатністю особистості самостійно оцінювати дійсність, інформацію, знання, думки і твердження, а також здатністю ефективно приймати рішення з урахуванням наявних стереотипів і розроблених критеріїв [10, с. 279], а творче мислення характеризується навпаки руйнуванням стереотипів у створенні нового продукту, то якісний результат діяльності залежить від взаємодії творчого та критичного мислення.

Розвиваючи ці думки, проаналізуємо методи розвитку критичного та творчого мислення. Метод «кубик Блума» містить такі творчі кроки як запропонуй, придумай. Метод «шість капелюхів мислення» спонукає перевіряти та оцінювати інформацію, генерувати нові ідеї, творчо мислити, оцінювати ризики, розділяти дії та емоції, робити висновки. Інший метод «мозковий штурм» має кроки, які сприяють активізації мислення і продукуванню нових ідей. Наведені приклади методів можуть розглядатися як інтегровані моделі взаємодії критичного та творчого мислення розв'язання навчального завдання.

Розвитку творчого мислення сприяють такі методи, як проб та помилок, контрольних запитань, метод фокальних об'єктів, мозкового штурму, морфологічного аналізу, фантазування, заміни властивостей, програвання сюжету в інших умовах, прийоми з'єднання та роз'єднання та ін. [16, с. 82–83].

Порівняння критичного та творчого мислень узагальнено у табл. 1.

Таблиця 1

Критичне та творче мислення

Критичне мислення	Творче мислення
Зміст	
Сукупність розумових стратегій і процедур, опанування якими передбачає вільне використання людиною мисленнєвих операцій високого рівня, що застосовуються для опрацювання інформації, формулювання обґрунтованих висновків та оцінок й ухвалення рішень	Мислення, результатом якого є відкриття нового або прийняття вдосконаленого розв'язання завдання, пошук необхідних і нестандартних способів дій, через встановлення різноманітних зв'язків, комбінацій, аналогій, реконструкцій із багатьох можливостей, синтезуючи і пов'язуючи елементи новим оригінальним шляхом
Особистісні характеристики	
Готова до планування, демонструє гнучкість та широту мислення, розглядає ситуацію з різних позицій, наполеглива та терпелива у досягненні мети, готова виправляти свої помилки, комунікативна та здатна до пошуку компромісних рішень	Високий рівень самомотивації, терпимість до невизначеності, здатність до ризику, не обов'язково має високий рівень інтелекту, гнучкість та широта мислення
Структура	
Мисленнєві операції, уява, інтелектуально-логічні здібності особистості	Мислення, творча уява, інтелектуально-евристичні здібності, <i>емоції</i> особистості

Функціональність

Пізнавальна, дослідницька та експериментальна діяльність, розв'язування складних ситуацій вибору (проблемних завдань), спрямована на формулювання висновків, оціночні судження, ухвалення рішень, формування якісного продукту пізнання, розвиток стратегій пізнання та ін.

Пізнавальна, пошукова, дослідницька та експериментальна, інноваційна діяльність, спрямована на пізнання закономірностей, формування нових ідей, відкриття нових способів та методів розв'язання завдання та пізнання, створення матеріальних та духовних цінностей та ін.

Операціональна складова

Бачити проблеми, ставити запитання, аналізувати, порівнювати синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел; висувати гіпотези, оцінювати альтернативи, робити свідомий вибір, ухвалювати і обґрунтовувати рішення, розвиток умінь дискутувати, експериментувати

Генерувати ідеї, висувати гіпотези, прогнозувати розв'язання творчих завдань, висувати *оригінальні* підходи, стратегії, методи їх розв'язання, фантазувати, володіти асоціативністю пам'яті, бачити суперечності і проблеми; переносити знання та вміння в нові ситуації (продуктивність мислення)

Етапи розв'язання завдання

- 1) постановка проблеми, зіткнення з проблемою;
- 2) проблемна ситуація та проблемна задача створюють певну перешкоду в досягненні мети – ситуацію утруднення (блокаду);
- 3) відбувається переструктурування знань, способів дій, власних установок, досвіду та знаходиться ідея правильного розв'язку;
- 4) обґрунтування правильного розв'язку та представлення його іншим.

- 1) аналіз умови задачі (виділення відомих і невідомих явищ задачі, моделювання їхніх якостей, установлення (конфлікту задачі), пошук аналогів, комбінацій);
- 2) розв'язування (висунення гіпотез): довізначення умов, визначення понять, виведення інших характеристик якостей, повторне моделювання; пошук невідомого більш визначених за змістом прийомів (знаходження подібних завдань); пошук невідомого за допомогою прийомів менш визначених за змістом (висунення гіпотез, переключення на інші проблеми)
- 3) перевірка і аналіз гіпотез.

Методи

Бортовий журнал, мозковий штурм, асоціативний куш, «знаємо – хочемо дізнатися – дізналися», «фішбоун», кластер, метод опорних слів, кейс – метод, тонкі та товсті запитання, інсерт, дерево припущень, контрольні запитання, дискусія, диспут, обговорень в парах, малих групах та ін.

Аналогія, мозковий штурм, «плюс, мінус, цікаво», метафора, візуальне сприйняття, список якостей, есе, контрольний список творчих ідей, аглютинація, експеримент, проб та помилок, морфологічний аналіз, фантазування, прогнозування сюжету, фокальних об'єктів, заміна властивостей, програвання сюжету в інших умовах та ін.

Продемонструємо власний інтегрований підхід взаємодії критичного та творчого мислення у процесі розв'язання творчого проблемного завдання. Знайдемо точки дотику творчого та критичного мислення у процесі розв'язання творчого завдання (рис.1).

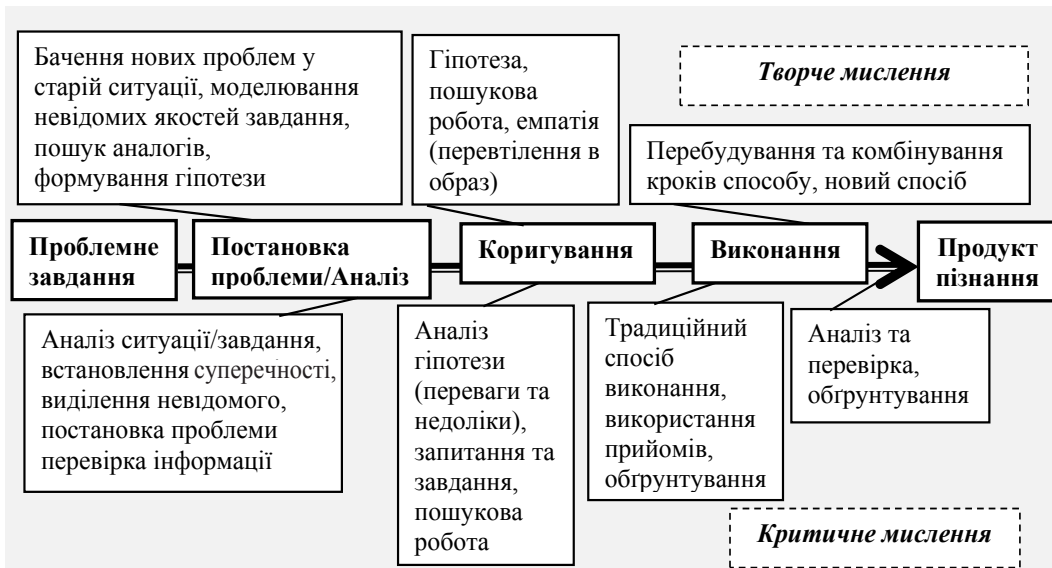


Рис. 1. Схема взаємодії критичного мислення та творчого під час розв'язання творчого завдання

Узагальнено, інтегрований підхід з використанням творчого та критичного мислення під час розв'язання творчого завдання має етапи: 1) постановка проблеми та аналіз завдання з виділенням відомого та невідомого, перше моделювання якостей об'єкта завдання з опорою на набутий досвід, формування гіпотези; 2) коригування гіпотези з активною пізнавальною діяльністю учнів, розподілом завдання на частини, перевтіленням в образ об'єкта завдання (емпатія), аналізом переваг та недоліків гіпотези; 3) виконання та перевірка висунутих гіпотез та створення продукту пізнання.

Як видно зі схеми, критичне та творче мислення взаємопов'язані на різних етапах. Можна припустити, що перший дотик творчого та критичного мислення відбувається на етапі постановки та аналізу проблеми. За допомогою творчого мислення особа здатна бачити нову проблему у старій ситуації або нову функцію об'єкта пізнання, сприймати структуру об'єкта ситуації, ставити нові завдання та запитання, а за допомогою критичного мислення – встановлювати суперечності, перевіряти інформацію. Спільним для обох мислень є такі операціональні дії: виділення невідомого та виявлення відомих знань, умінь, підходів, стратегій (хоча стратегії, підходи та уміння різні) та ін.

Розкриємо процес сприйняття ситуації. За допомогою прийомів творчого мислення особа здатна осягати ситуацію цілісно, не спираючись на чіткі логічні ланцюжки, оригінально кодувати інформацію за допомогою абстрактних символів, яскраво, насичено перебудовувати будь-який зміст інформації [5, с. 24]. Опора на особистісний досвід учнів зумовлює виконання роботи спочатку індивідуально.

Оскільки критичне та творче мислення залежать від зовнішніх умов, як відсутність критики, оціночних суджень та ін., то на етапі аналізу проблеми з використанням прийомів критичного мислення важливо акумулювати індивідуальний досвід з врахуванням особистісних рис. Етап аналізу завдання доцільно виконати у колі, але з використання інтерактивних методів, як «мозковий штурм», «асоціативний кущ» та ін., які сприяють формуванню незалежних суджень.

Крім того, важливими є внутрішні та зовнішні мотиви творчості. На етапі аналізу завдання для усвідомлення значимості проблеми та заохочення дітей до роботи важливо

поставити запитання про актуальність її реалізації. Методами заохочення можуть бути міркування, обговорення, самостійні дослідження школярів.

Зазначимо, що формування моделі способу розв'язання завдання та гіпотези, добір критеріїв розв'язання та перебудування і комбінування кроків потребують методів активізації творчого мислення та критичного мислення. Гіпотеза будується за допомогою встановлення причинно-наслідкових зв'язків, але переважно методами близької аналогії (предметної) у критичному мисленні та далекої (метапредметної) – у творчому. Формування гіпотези творчого завдання більшою мірою потребує дивергентного мислення.

Зауважимо, що творчі завдання характеризуються нестандартними умовами, дилемою, а отже, й етап розв'язання їх відбувається за допомогою гнучкої моделі або створення нестандартного способу аналізу, вільного асоціювання та ін. Інструментом створення моделі може бути уява.

Іншим важливим інструментом розвитку уявлення є схеми, таблиці, які допомагають знайти причинно-наслідкові зв'язки, виділити необхідне, відокремити головне від другорядного, порівняти та сприяють розвитку логічності, критичного та творчого мислень та ін. Прикладом відтворювальної уяви є складання схеми за текстом, а творчої – самостійний пошук та добір інформації для розв'язання завдання, створення зв'язків схеми за допомогою вільних асоціацій, аналогії та ін. Творчим способом розв'язання завдання за допомогою візуальної схеми, макета може бути її форма, що асоціюється з інформацією. Використання схеми метода «фішбоун» допоможе продемонструвати послідовність змін подій (позитивних чи негативних) процесу, явища, їх наслідків та передбачити наступні.

Подальші кроки на етапах коригування та виконання більшою мірою відбувається за допомогою прийомів творчого мислення, а аналіз, перевірка та обґрунтування – прийомів критичного мислення.

На етапі коригування учні здійснюють активну пізнавальну діяльність, набувають нового досвіду, в результаті чого підвищується впевненість у собі. Поставлені завдання гіпотези першого етапу розділяють на окремі підзавдання: створення ілюстрацій та публікацій, добір матеріалів, консультації з спеціалістами та ін.

Третій етап – реалізація. Під час етапу учні можуть використати прийом критичного мислення – таблицю аналізу з стовпчиками «що вдалося», а «що потребує подальшого дослідження». Можливі наслідки реалізації завдання потребують різносторонньої оцінки та активізації уявлення. Зручною формою представлення результатів творчого завдання через узгодження індивідуального та колективного є колективна презентація.

Висновки. Таким чином, критичне мислення робить навчання активним, діяльним, когнітивним, якісним, а творче мислення – продуктивним, метапредметним і обидва впливають на особистісний розвиток учнів, самореалізацію. Розвиток творчості учнів для якісного навчання потребує критичного та креативного мислення під час пізнавальної, дослідницької та проектної діяльності, розв'язання проблемних ситуацій та творчих завдань.

За змістом та функціональністю поняття є різними: творче мислення спрямоване на створення продукту (ідей, методів за допомогою уяви, образного мислення, інтелектуально-творчих здібностей та вмінь, а критичне мислення за допомогою встановлення суперечностей, виділення невідомого, аналізу та перевірки інформації, пошукової діяльності, здатності ставити запитання, працювати з різними джерелами, конструювати аргументовані судження – на перевірку предмета пізнання на якість та життєздатність продукту.

Процесуальна складова понять свідчить про використання низки мисленнєвих операцій, їх взаємодоповнення у творчому процесі, а отже, реалізацію інтегрованого підходу у розв'язанні завдання: на етапах постановки проблеми та аналізу, коригування, реалізації методів творчого та критичного мислення. На всіх етапах переважно спочатку індивідуально, а потім у групі.

Методична складова розвитку творчості потребує урізноманітнення методів, використання вільних асоціацій, аналогії, морфологічного аналізу, нових умов використання

знань, умінь, навичок. Творчість потребує як індивідуальної роботи для формування творчого мислення, так і групової, але в умовах толерантності, самостійності виконання завдання. Самореалізація учнів можлива за умови створення ситуації успіху, а також самомотивації.

Подальшого дослідження потребують проблеми індивідуальної та групової форми роботи у процесі реалізації інтегрованої підходу до розвитку творчого та критичного мислення, розвитку уяви та інтелекту під час виконання творчих завдань, узагальнення, аналіз та класифікації творчих завдань суспільствознавчих предметів, практичне використання інтегрованого підходу до виконання творчого завдання, дослідження прийомів, методів (як аналогія, асоціація, морфологічний аналіз) у процесі навчання суспільствознавчих предметів.

Використані джерела

- [1] Верховна Рада України. (2017, Верес. 05), *Закон України* «Про освіту». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n46>.
- [2] І. М. Біла, «Психологія дитячої творчості», К., Україна: Фенікс, 2014.
- [3] Л.С.Выготский, «Воображение и творчество в детском возрасте», СПб.: Союз, 1997.
- [4] Ю. Чепюк, «Дидактичні умови навчання творчого мислення молодших школярів у процесі навчання іноземних мов», дис. канд. пед. наук, Східноєвроп. нац. ун-т, Терноп. нац. ун-т, Луцьк, 2017, Тернопіль, 2018.
- [5] А.П. Артимова, «Теоретичний аналіз проблеми творчого мислення», у *Психологія: реальність і перспективи*, Вип. 3, с. 22-25, 2014. [Електронний ресурс]. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2014_3_9.
- [6] Ю.Л. Трофімов та ін., «Психологія: підручник», К., Україна: Либідь, 2008.
- [7] О.Л.Музыка, «Рефлексія і динаміка розвитку здібностей: підходи до побудови дослідження», у *Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень*, О.В.Моляко, Ред. Житомир, Україна: Рута, с.50-53, 2006. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://eprints.zu.edu.ua/2799/1/monographiya.pdf>.
- [8] А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер, «Технології розвитку критичного мислення учнів», наук. ред. і передм. О. Пометун, К.: Плеяда, 2006.
- [9] О.І. Пометун, «Розвиток критичного мислення учнів засобами шкільного підручника історії», у *Проблеми сучасного підручника*, Вип.20, с. 327-338, 2018. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://irvid.org.ua/upload/iblock/c6f/c6f383508c03099a589e0546cee44dfe.pdf>
- [10] С. О. Доценко, «Технологія розвитку критичного мислення як засіб формування творчих здібностей учнів початкових класів», *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр., Запоріжжя, Україна: КПУ, Вип. 48 (101), с.277–286, 2016. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://dspace.hnpu.edu.ua/bitstream/123456789/556/1/%d0%94%d0%be%d1%86%d0%b5%d0%bd%d0%ba%d0%be.pdf>.
- [11] С.О. Терно, «Методика розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії», автор. дис. докт. пед. наук, М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ, 2015.
- [12] Г.Линдсей, К.С. Халл, Р.Ф. Томпсон, «Творческое и критическое мышление», Познавательные психологические процессы. А.Г. Маклаков, Ред. СПб, Россия: Питер, 2001. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-73.html>.
- [13] Н.Є. Миропольська, «Творчість школярів», у *Енциклопедії освіти*, В.Г.Кремень, Ред. К., Україна: Юрінком Інтер, 2008, с. 898.
- [14] О.Л. Протас, «Розвиток творчих здібностей учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу», *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, № 3, с. 26-29, 2014. [Електронний ресурс]. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2014_3_7.
- [15] О. Чуба, «Формування критичного мислення як психолого-педагогічна проблема сучасності», *Педагогіка і психологія професійної освіти*, № 3, с. 202-208, 2013. [Електронний ресурс]. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_3_24.
- [16] О.Б. Мелентьев, *Методика організації творчої діяльності учнів*, Умань, Україна: «АЛІМ», 2013.

References

- [1] Verkhovna Rada Ukrainy (2017, Veres. 05), Zakon Ukrainy «Pro osvitu». [Elektronny`j resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n46>.
- [2] I. M. Bila, «Psykhologhiia dytiachoi tvorchosti», K., Ukraina: Feniks, 2014.
- [3] L. S. Vygotskiy, «Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste», SPb.: Soyuz, 1997.
- [4] Yu. Chepiuk, «Dydaktychni umovy navchannia tvorchoho myslennia molodshykh shkoliariv u protsesi navchannia inozemnykh mov», dys. kand. ped. Nauk, Skhidnoievrop. nats. un-t, Ternop. nats. un-t, Lutsk, 2017, Ternopil, 2018.
- [5] A.P. Artymovets, «Teoretychnyi analiz problemy tvorchoho myslennia», Psykhologhiia realnist i perspektyvy, Vyp. 3, s. 22-25, 2014. [Elektronny`j resurs]. Dostupno: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2014_3_9
- [6] Yu. L. Trofimov ta in., «Psykhologhiia: pidruchnyk», K., Ukraina: Lybid, 2008.
- [7] O.L.Muzyka «Refleksii i dynamika rozvytku zdibnostei pidkhydy do pobudovy doslidzhennia» u Zdibnosti tvorchist obdarovanist: teoriia, metodyka, rezultaty, doslidzhen, O.V.Moliako, Red. Zhytomyr, Ukraina: Ruta, s.50-53, 2006. [Elektronny`j resurs]. Dostupno: <http://eprints.zu.edu.ua/2799/1/monographiya.pdf>.
- [8] A. Krouford, V. Saul, S. Metiuz, D. Makinster, «Tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia uchniv», nauk. red., peredm. O. I. Pometun. Kyiv, Pleiady, 2006.
- [9] O.I. Pometun, «Rozvytok krytychnoho myslennia uchniv zasobamy shkilnoho pidruchnyka istorii», u Problemy suchasnoho pidruchnyka, Vyp.20, s. 327-338, 2018. [Elektronny`j resurs]. Dostupno: <http://ipvid.org.ua/upload/iblock/c6f/c6f383508c03099a589e0546cee44dfe.pdf>.
- [10] S.O. Dotsenko, «Tekhnolohiia rozvytku krytychnoho myslennia yak zasib formuvannia tvorchykh zdibnostei uchniv pochatkovykh klasiv», Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh: zb. nauk. pr. zaporizhzhia Ukraina KPU, Vyp. 48 (101), s. 277-286, 2016. [Elektronny`j resurs]. Dostupno: <http://dspace.hnpu.edu.ua/bitstream/123456789/556/1/%d0%94%d0%be%d1%86%d0%b5%d0%bd%d0%ba%d0%be.pdf>.
- [11] S.O. Terno, «Metodyka rozvytku krytychnoho myslennia starshoklasnykiv u protsesi navchannia istorii», Avtor. dys. dokt. ped. nauk M-vo osvity i nauky Ukrainy, nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova, Kyiv, 2015.
- [12] G.Lindsej, K.S. Hall, R.F. Tompson, «Tvorcheskoe i kriticheskoe myshlenie», Poznavatel'nye psihologicheskie processy, A.G. Maklakov, Red. SPb, Rossiya: Piter, 2001. [Elektronny`j resurs]. Dostupno: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-73.html>.
- [13] N.Ye. Myropolska, «Tvorchist shkoliariv», u Entsyklopedii osvity, V.H.Kremen, Red. K., Ukraina: Yurinkom Inter, 2008, s. 898.
- [14] O.L. Protas, «Rozvytok tvorchykh zdibnostei uchniv v umovakh zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu», Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti, № 3, s. 26-29, 2014. [Elektronny`j resurs]. Dostupno: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2014_3_7.
- [15] O. Chuba, «Formuvannia krytychnoho myslennia yak psykhologo-pedahohichna problema suchasnosti» Pedahohika i psykhologhiia profesiinoi osvity, 3, s. 202-208, 2013. [Elektronny`j resurs]. Dostupno: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_3_24.
- [16] Melentiev O.B., Metodyka orhanizatsii tvorchoi diialnosti uchniv. Uman, Ukraina: «ALMI», 2013.

Наталія Жидкова, кандидат педагогічних наук, Менська гімназія Чернігівської обл.

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСТВА УЧЕНИКОВ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

В статье рассматривается развитие творчества учеников в изучении предметов обществоведения. Анализируются творческое и критическое мышления в развитии творчества учеников, которые по содержанию и функциональности в познавательном учебном процессе разные, но являются дополнением один другому в творческом процессе.

Авторский подход в обучении предметов обществоведения основывается на использовании интегральной модели в развитии творчества с использованием творческого и критического мышления в решении заданий. Творческое мышление базируется на создании нового продукта познания, а критическое – на создание качественного продукта познания и проверки его на возможность реализации. Этапы решения познавательных задач – видение

проблемы, создание, корректировка и реализация гипотезы, идеи или нового способа решения требуют приемов творческого мышления вначале преимущественно индивидуально, а затем в группе. Выявление противоречий, известного и неизвестного, анализ ситуации, гипотезы, проверка эффективности продукта познания требуют критического мышления преимущественно в группе. Использование комплекса мыслительных операций, упражнений на развитие воображения в решении проблемных и познавательных заданий и ситуаций, изменение условий заданий, разнообразные методы обучения, согласование индивидуального и группового способствуют творческому развитию личности.

Ключевые слова: творчество; творческое и критическое мышления учеников; познавательная деятельность; творческие задания; методы обучения.

Nataliia Zhydkova, Candidate of Pedagogical Sciences, Menska Gimnazium, Chernihiv region, Mena, Ukraine

THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF STUDENTS BY USING CRITICAL THINKING IN SOCIAL SCIENCE

The article analyzes the development of students' creativity in social science studying. We consider the points of contact between critical and creative thinking in the development of students' creativity, which are different in content and functionality in cognitive educational process, but they are the complement of one another.

The author's approach to teaching social studies is based on the use of an integral model in the development of creativity by using both creative and critical thinking in doing tasks. Creative thinking is based on causing of a new cognitive product, while critical one is based on making a high-quality cognitive product and testing it for feasibility.

The solving cognitive problem stages include understanding of a problem, creation, correction and implementation of a hypothesis, idea or a new way of solving. At the beginning they require primarily individual creative thinking methods and then working in a group. Identification of contradictions, known and unknown, analyzing the situation, pulling out hypothesis, verification of cognitive product efficiency require critical thinking mainly in group.

Using mental operations complex, exercising, development of imagination in solving problem and cognitive tasks, changing problems specifications, using teaching methods, co-ordination individual and group work facilitate individual creative development.

Keywords: creativity; creative and critical thinking of students; cognitive activity; creative tasks; teaching methods.



Світлана Покрова – старший викладач кафедри початкової освіти, науковий співробітник науково-дослідної лабораторії «Інноваційні технології розвитку професійної компетентності вчителів у системі післядипломної освіти» Комunalного закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради, м. Запоріжжя, Україна.

Коло наукових інтересів: дослідження теоретичних і практичних проблем підготовки вчителів до формульовального оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи, моніторинг навчальних досягнень молодших школярів.

e-mail: svetlana.pokrova.dl@gmail.com

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-5208-4635>

УДК 378.046-021.68:373.3.091.26(045)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-192-198>

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУЛЬОВАННЯ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті запропоновано сучасні підходи до підготовки учителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формульовального оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. Підтверджено актуальність переходу вітчизняних закладів післядипломної педагогічної освіти від «підвищення кваліфікації» до «розвитку професійної компетентності» вчителів. Висвітлено сутність феномену оцінювальної компетентності вчителів початкових класів як невід'ємної складової їх професійної компетентності. Обґрунтовано необхідність розвитку оцінювальної компетентності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти.

Ключові слова: формульовальне оцінювання; розвиток професійної компетентності; оцінювальна компетентність учителя; післядипломна освіта.

Постановка проблеми. Інтеграція України до європейського та світового освітніх просторів, стрімкі соціокультурні зміни вплинули на освіту в Україні, зокрема й післядипломну педагогічну, підвищили вимоги до особистості, її професіоналізму, однак єдиної системи поглядів на оцінювання навчальних досягнень учнів світова педагогічна спільнота ще й досі не виробила.

Стрімка модернізація освітнього процесу, нова стратегія національної освіти, пріоритетним напрямом якої є якісне навчання, гармонійний розвиток і виховання особистості, потребують зміни ролі вчителя: йому пропонується відмовитися від авторитарності, натомість звернувши увагу на педагогіку співробітництва, в якій учень буде не просто об'єктом навчання, а візьме на себе частину відповідальності за свою діяльність і стане здобувачем освіти. Таким чином, освітній процес, зокрема його компонент – контрольно-оцінювальна діяльність, – стає полісуб'єктною, оскільки до неї включені і вчителі, і школярі. Оцінювальна діяльність в умовах компетентнісного підходу спрямовується на визначення реального стану навчальних досягнень, які виражаються комплексно, отже, є множинністю об'єктів оцінювання.

Оперативно відреагувати на реформування освіти повинна система післядипломної педагогічної освіти, перспективним напрямом якої стає створення умов та визначення засо-

бів розвитку в педагогів умінь пошуку ефективних компетентнісно орієнтованих способів організації формуального оцінювання досягнень учнів початкової школи під час освітнього процесу, що є підґрунтям для особистісного самовдосконалення й розвитку професійної компетентності фахівців початкової школи.

Визначаючи компетентність як головний освітній результат та передусім складне особистісне утворення, істотну роль у процесі оцінювання маємо відводити учню, який відстежує власний поступ у навчанні, оцінює свої досягнення; роль педагога зводиться до супроводу й підтримки здобувача освіти в його освітній діяльності. Якість взаємодії у класі в такому освітньому середовищі визначається мотивацією школяра до навчання, його навичкою здійснювати самоконтроль і самооцінювання.

У нових соціально-педагогічних умовах наявна потреба у вчителях з яскраво вираженою творчою індивідуальністю, які орієнтовані на розвиток особистості кожного учня [1] й зацікавлені у формуванні власної індивідуальної траєкторії професійного розвитку. Закономірно, що в такому випадку неминучими є нові рішення щодо впровадження компетентнісного підходу в оцінювальну діяльність педагогів, зокрема використання в роботі формуального оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. Але проведені нами спостереження під час курсів підвищення кваліфікації та під час супервізії закладів освіти свідчать, що більшості вчителів не знайомі ані теорія, ані практика компетентнісно орієнтованого оцінювання. Актуальність питання підсилюється ще й тим, що формувальне оцінювання стає одним із показників якісної освіти в більшості європейських країн.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В аспекті проблеми, що розглядається, велика кількість напрацювань у галузі педагогіки й методики загальної і початкової освіти. Зокрема схарактеризовано якості результатів пізнавальної діяльності учнів (Гончаренко С. У., Лернер І. Я., Савченко О. Я., Якиманська І. С. та ін.); розкрито зміст, функції та завдання оцінювання (Амонашвілі Ш. О., Делікатний К. Г., Онищук В. О., Полонський В. М. та ін.); визначено принципи оцінювання та вимоги до його здійснення (Бабанський Ю. К., Вільям Д., Брунер Дж., Джеймс В., Дьяченко М. І., Кандилович Л. О., Перовський С. І. та ін.); обґрунтовано критерії та норми оцінювання навчальних досягнень учнів на загальнопедагогічному рівні (Буринська Н. М., Ляшенко О. І. та ін.); розроблено систему контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів (Байбара Т. М., Бібік Н. М., Вашуленко М. С., Коваль Н. С., Мартиненко В. О., Пономарьова К. І., Прищепа О. Ю. та ін.); досліджено форми і види педагогічних оцінок і оцінних шкал (Ананьев Б. Г., Одерій Л. П., Руновський С. І., Сухорський С. Ф. та ін.); упроваджено технології внутрішнього та зовнішнього оцінювання на засадах компетентного підходу (Бібік Н. М., Локшина О. І., Пометун О. І., Савченко О. Я., Трубочева С. Є. та ін.); розкрито сутність поняття «формувальне оцінювання» як однієї з вагомих складових освітнього процесу (Савченко О. Я., Бібік Н. М., Байбара Т. М., Вашуленко М. С., Вашуленко О. В., Коваль Н. С., Онопрієнко О. В., Пономарьова К. І., Прищепа О. Ю.); визначено особливості підготовки майбутніх вчителів початкової школи до оцінювання навчальних досягнень учнів (Бережинська Т., Глазова В., Марчук С., Перець О.); досліджено сутність контрольньо-оцінювальної діяльності вчителя (Божович Л., Амонашвілі Ш., Давидова В., Ксьонзова Г., Онопрієнко О.).

Водночас теоретичний аналіз наукових досліджень показав, що проблема підготовки вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти до формуального оцінювання ще не була предметом окремого дослідження. Поза увагою вчених залишилися можливості післядипломної педагогічної освіти щодо підготовки вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти до формуального оцінювання, не аналізувався взаємозв'язок структури пізнавальної компетентності молодшого школяра зі структурою готовності вчителя до її формування, критерії розвитку цього виду готовності у системі післядипломної педагогічної освіти, що дають змогу відстежити рівні її сформованості. Разом із тим у системі

післядипломної педагогічної освіти створено умови, які дають змогу здійснювати підготовку вчителя до такої діяльності.

Мета статті – визначення особливостей підготовки вчителів початкових класів до формувального оцінювання задля розвитку їх оцінювальної компетентності у системі післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Визначальним підходом до оцінювання навчальних досягнень школярів в умовах сьогодення є компетентнісний підхід. Сутність компетентнісного підходу вбачаємо в оволодінні вчителями певною сукупністю компетенцій, у наявності практичного досвіду, гнучкістю й критичністю мислення. Зазначене надає можливість розглядати оцінювальну компетентність педагогів як невід’ємну складову їх професійної компетентності, як один із головних компонентів готовності до розв’язання професійних завдань, важливий аспект впливу на ефективність застосування сучасних технологій оцінювання в освітньому процесі початкової школи. Зокрема, у Проєкті Професійного стандарту вчителя початкових класів серед переліку обов’язкових професійних компетентностей наведена й оцінювальна компетентність. Вона характеризується як здатність педагога до здійснення оцінювання результатів навчання учнів й передбачає **знання** ним видів оцінювання результатів навчання учнів (формувальне, поточне, підсумкове тощо), методики здійснення формувального, поточного і підсумкового оцінювань; **вміння** застосовувати різні прийоми формувального, поточного і підсумкового оцінювань навчальних досягнень учнів, дотримуватись встановлених або розроблених спільно з учнями критеріїв під час здійснення оцінювання, розвивати в учнів навички самооцінювання та самомотивації [2].

Вчитель, який за результатами атестації має вищу кваліфікаційну категорію, повинен:

брати участь у розробленні критеріїв формувального оцінювання у творчій групі закладу освіти;

мати власні методики індивідуалізації та диференціації освітньої діяльності учнів із врахуванням їхніх здібностей;

вільно володіти методами педагогічної та психологічної діагностики для якісної побудови індивідуальних траєкторій освітньої діяльності учнів;

здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності відповідно до визначених критеріїв оцінювання;

досліджувати власну діяльність та діяльність учнів на уроці задля розуміння та пошуку ефективних інструментів оцінювання [2].

Зазначене вказує на те, що важливим у роботі педагогів є не лише знання нормативних документів і базових понять, а й уміння орієнтуватися на основні дидактичні та методичні вимоги щодо організації результативної оцінювальної діяльності. Результативною ця діяльність буде, якщо стане системою, яка складається із взаємопов’язаних складових. У дослідженнях американського педагога Б. Міллер знаходимо опис подібної системи [3]. Якщо її скоротити й адаптувати до вітчизняних освітніх традицій, то можна подати таким чином.

Окреслення мети оцінювання.

Визначення термінів оцінювання (часові проміжки, за які учні зможуть оволодіти новими компетентностями) згідно з освітньою програмою.

Прогнозування очікуваних результатів: що необхідно знати та вміти здобувачам освіти та які ставлення висловлювати.

Визначення критеріїв, прийомів відстеження поступу учнів у вивченні теми: за якими критеріями оцінювати діяльність здобувачів освіти та які техніки, технології, стратегії використати, щоб зрозуміти, що учнями справді досягнуто прогнозованих очікуваних результатів [3].

Саме тому виникає необхідність підвищувати вимоги до підготовки педагогічних кадрів. Зокрема врахувати, що учитель початкової школи повинен, окрім вираженого використання нових форм і методів оцінювання у процесі освітньої діяльності, формувати в учнів позитивне ставлення до них, тобто впроваджувати в освітньому процесі формувальний підхід до оцінювання навчальних досягнень школярів. У дослідженнях науковців простежуються окремі вимоги до організації вчителем формувального оцінювання, а саме: систематичність, індивідуальний характер, об'єктивність, своєчасність, дієвість, всеосяжність, відкритість, методична різноманітність [4]. Зауважимо, що для означених вимог підґрунтя є гуманна навчальна взаємодія, процес зміщення акцентів, участь в оцінюванні всіх суб'єктів освітнього процесу. Поділяємо думку Н. Бібік, яка під суб'єктністю розглядає моделювання педагогом різноманітних навчальних ситуацій із залученням школярів до самоконтролю, саморегуляції й самооцінювання [5].

Можна з упевненістю сказати, що готовність педагога до формувального оцінювання навчальних досягнень молодших школярів обумовлена трьома складовими: 1) мотивацією оцінювальної діяльності; 2) розумінням філософії формувального оцінювання; 3) практичними вміннями та навичками його здійснення.

Інноваційність оцінювальної діяльності педагогів вбачаємо у їх відмові від стереотипів, штампів та постійним пошуком нових технологій оцінювання. Проте дослідження масової практики вчителів початкової школи засвідчує неготовність вчителів до кардинальних змін у системі оцінювання, їм складно забути чи відмовитися від багатьох установок радянської і пострадянської педагогіки. А отже, виникає необхідність у відкритій системі післядипломної освіти створити й постійно удосконалювати комплекс педагогічних умов для підготовки вчителів початкової школи до формувального оцінювання навчальних досягнень школярів.

Упродовж 2018/2019 років вчителі початкових класів усіх вітчизняних закладів освіти здійснювали підвищення кваліфікації під час тренінгів щодо впровадження Концепції Нової української школи в освітній процес. В один із навчальних модулів тренінгу НУШ включено ознайомлення педагогів з основними аспектами формувального оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, сутністю поняття «контрольно-оцінювальна діяльність у сучасній початковій школі».

З метою розвитку оцінювальної компетентності вчителів початкової школи для курсів підвищення кваліфікації нами розроблено фаховий спецкурс «Технологія формувального оцінювання навчальних досягнень молодших школярів». Його навчально-тематичний план складено згідно з вимогами до організації навчальної роботи в системі післядипломної педагогічної освіти та методичних рекомендацій для інститутів післядипломної педагогічної освіти. Метою авторського спецкурсу (4 аудиторних години) є ознайомлення педагогів із науково-методичними та дидактичними засадами контрольно-оцінювальної діяльності на основі компетентнісного підходу; формування навички адаптувати методики формувального оцінювання до різних предметів інваріантної складової навчального плану початкової школи.

Очікувані програмні результати навчання.

Професійні знання: сучасні надбання педагогіки щодо форм, методів, інструментів формувального оцінювання навчальних досягнень молодших школярів; етапи та механізми оцінювальної діяльності вчителя початкових класів, різноманітні форми оцінювання.

Професійні вміння: адаптувати методики формувального оцінювання до різних предметів інваріантної складової навчального плану початкової школи; створювати інструменти формувального оцінювання навчальних досягнень учнів першого циклу навчання; здійснювати рефлексію власної педагогічної діяльності з урахуванням сучасних вимог до оцінювання.

Цінності та ставлення: компетентність у виборі форм, методів, засобів оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи; умотиваність на впровадження в практику

нових форм і методів формувального оцінювання навчальних досягнень учнів 1-4 класів; орієнтованість на особистісний професійний розвиток.

За нашим переконанням, одним із ефективних, проте мало використовуваних у сучасному інноваційному освітньому середовищі в системі післядипломної педагогічної освіти, є метод проєктів як форми спільної (групової) навчальної діяльності педагогічних працівників у межах розв'язання проблемних педагогічних завдань. Саме з проєктування починається орієнтація педагога на посередництво між суб'єктом навчальної діяльності, світом культури і людським знанням. Закладам, які здійснюють підвищення педагогічної кваліфікації, слід відійти від практики написання випускних робіт у формі рефератів, оскільки ця форма, як правило, не стимулює педагогів до творчого пошуку, дуже часто перетворюється на теоретичні розмірковування, що недостатньо відображають рівень їхньої професійної компетентності і не мають практичної цінності. Перспективними, на наш погляд, є колективні творчі проєкти, які мають практикоорієнтований характер і можуть застосовуватися безпосередньо в діяльності тих педагогів, які стали його авторами. Одним із запропонованих нами слухачам курсів проєктних завдань є робота над упровадженням формувального оцінювання навчальних досягнень учнів на уроках у вивченні заданої теми. Самостійна творча робота вчителів передбачає встановлення ними основних етапів процесу оцінювання навчальних досягнень молодших школярів (окреслення мети оцінювання; встановлення об'єктів оцінювання) у конкретних педагогічних ситуаціях; пошук інструментів для зіставлення особистих досягнень учнів з метою вивчення конкретної теми, конструювання інструментів зворотного зв'язку (діагностична анкета, форма самооцінювання учнем роботи в групі).

Отже, працюючи над проєктом, педагоги удосконалюють свою оцінювальну компетентність.

Слід зазначити, що й самоосвіта вчителя є необхідною умовою професійного зростання вчителя загалом й формування його оцінювальної компетентності зокрема. Критеріями професійної підготовленості вчителя початкової школи є науково-теоретичні (педагогічні, психологічні, професійні), методичні, технологічні знання (використання педагогічних технологій, здатність накопичувати й використовувати позитивний педагогічний досвід тощо), прогнозування результатів власної діяльності, її корекція та рефлексія.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Конкурентоспроможність педагога багато в чому залежить від його здатності опановувати нові технології, а отже стає очевидним той факт, що вчитель початкової школи на сучасному етапі розвитку освіти має бути готовим до інновацій в освітньому процесі й упровадження у шкільну практику формувального оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. Високий рівень розвитку оцінювальної компетентності педагога – це і результат цілеспрямованої діяльності в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальших наукових розвідок потребують питання інноваційної системи моніторингу якості початкової освіти, підготовки педагогів у системі післядипломної освіти до формувального оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, зокрема стимулювання їх до розроблення компетентнісно орієнтованих завдань для вивчення результатів навчання в предметній сфері діяльності, які можуть застосовуватись під час освітнього процесу, з метою розвитку оцінювальної компетентності вчителів початкових класів та для підвищення якості освіти.

Використані джерела

- [1] О. Савченко «Компетентнісний підхід як чинник модернізації змісту освіти», Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів: дидактико-методичні аспекти: Дайджест 2 / Укл. О. В. Онопрієнко. Донецьк: Каштан, 2012, с. 3-9.
- [2] Проект Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів ЗЗСО», «Вчитель ЗЗСО» [Електронний ресурс] Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-profstandartu-za-profesiyami-vchitel-pochatkovih-klasiv-zzso-vchitel-zzso>
- [3] Miller, Barbara Preparing Citizens: Linking Authentic Assessment and Instruction in Civic/LawRelated Education. Social Science Education Consortium Boulder, Colorado. 247 p.
- [4] Біляковська О. Дидактичні вимоги до організації контрольооцінювальної діяльності майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / Ольга Біляковська // Проблеми підготовки сучасного вчителя № 8 (Ч. 2). – 2013. – Доступно: http://library.udpu.org.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2014/8_2/4.pdf
- [5] О. Савченко та ін., *Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу: монографія*. Київ, Україна: Педагогічна думка, 2012.

References

- [1] O. Savchenko «Kompetentnisny'j pidxid yak chy'nny'k modernizaciyi zmistu osvity'», Formuvannya klyuchovy'x i predmetny'x kompetentnostej molodshy'x shkolyariv: dy'dakty'ko-metody'chni aspekty': Dajdzhest 2 / Ukl. O. V. Onoprienko. Donecz'k: Kashtan, 2012, s. 3-9
- [2] Projekt Profesijnogo standartu za profesijamy' «Vchy'tel' pochatkovy'x klasiv ZZSO», «Vchy'tel' ZZSO» [Elektronny'j resurs] Dostupno: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-profstandartu-za-profesiyami-vchitel-pochatkovih-klasiv-zzso-vchitel-zzso>
- [3] Miller, Barbara. Preparing Citizens: Linking Authentic Assessment and Instruction in Civic / LawRelated Education. Social Science Education Consortium Boulder, Colorado. 247 p.
- [4] Bilyakovs'ka O. Dy'dakty'chni vy'mogy' do organizaciyi kontrol'nooczynyval'noyi diyal'nosti majbutn'ogo vchy'telya [Elektronny'j resurs] / Ol'ga Bilyakovs'ka // Problemy' pidgotovky' suchasnogo vchy'telya # 8 (Ch. 2). – 2013. – Dostupno: http://library.udpu.org.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2014/8_2/4.pdf [5]
- [5] O. Savchenko ta in., Dy'dakty'ko-metody'chne zabezpechennya kontrolyu ta oczynyuvannya navchal'ny'x dosyagnen' molodshy'x shkolyariv na zasadaх kompetentnisnogo pidxodu: monografiya. Ky'yiv, Ukrayina: Pedagogichna dumka, 2012.

Светлана Покрова, старший преподаватель кафедры начального образования Коммунального заведения «Запорожский областной институт последипломного педагогического образования» Запорожского областного совета, г. Запорожье, Украина.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ФОРМИРУЮЩЕМУ ОЦЕНИВАНИЮ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье определены особенности подготовки учителей в системе последипломного образования к формирующему оцениванию учебных достижений младших школьников, которое имеет развивающе-коррекционный характер и дает возможность достичь качественных образовательных результатов. Подтверждена актуальность перехода отечественных заведений последипломного педагогического образования от «повышения квалификации» до «развития профессиональной компетентности» учителей. Освещена сущность феномена оценивающей компетентности учителей начальных классов как неотъемлемой составляющей их профессиональной компетентности. Обоснована необходимость развития оценивающей компетентности учителей начальных классов в системе последипломного образования.

Ключевые слова: формирующее оценивание; развитие профессиональной компетентности, оценивающая компетентность учителя; последипломное образование.

Svitlana Pokrova, Senior Lecturer of the Department of Primary Education of the Public Institution «Zaporizhzhia Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education» Zaporizhzhia Regional Council, Zaporizhzhia, Ukraine

TEACHER PREPARATION IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION FOR FORMATIVE ASSESSMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' ACHIEVEMENT

The article identifies the peculiarities of teachers' training in the system of postgraduate education for the formative assessment of educational achievements of primary students, which has a developmental and corrective nature and allows to achieve quality educational results. The urgency of the transition of domestic institutions of postgraduate pedagogical education from "advanced training" to "development of professional competence" of teachers is confirmed. The essence of the phenomenon of assessment competence of primary school teachers as an integral part of their professional competence, as the ability to assess students' learning outcomes, which involves their knowledge of the types of assessment of students' learning outcomes (formative, current, final, etc.), methodic of formative, current and final assessment; ability to apply various methods of formative, current and final assessment of students' academic achievements, to follow to the criteria established or developed together with students during the assessment, to develop students' skills of self-assessment and self-motivation. The necessity of development of assessment competence of teachers is justified. Its structure in the conditions of the competence-based approach is revealed (motivation, professional qualities, the received knowledge, abilities and skills, activity of subjects of studying and its components: motivational, cognitive, activity, reflexive). The components of the assessment activity of primary school teachers are singled out: outlining the purpose of assessment, determining the terms of assessment, forecasting the expected results, defining criteria, methods of tracking the progress of students in studying the topic. The conditions of readiness of primary school teachers for formative assessment are revealed: motivation of assessment activity; understanding the philosophy of formative assessment; practical skills and abilities of its implementation. Some ways to solve the problem of training teachers in the system of postgraduate education for formative assessment are identified. The criteria of professional readiness of a primary school teacher are illuminated: scientific and theoretical (pedagogical, psychological, professional), methodical, technological knowledge (the use of pedagogical technologies, the ability to accumulate and use positive pedagogical experience, etc.), forecasting the results of own activity, its correction and reflection.

Keywords: formative assessment; the development of teacher's professional competence, teacher's assessment competence; postgraduate education.



Олексій Самойленко – кандидат педагогічних наук, доцент Навчально-наукового інституту інформаційної безпеки Служби Безпеки України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: можливості освітньо-цифрового середовища, підготовка бакалаврів з кібербезпеки, кібербезпека.

e-mail: samoylenko_aleksey@outlook.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6374-4168>

УДК 37.014.623

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-199-206>

ТЕХНОЛОГІЯ ВПРОВАДЖЕННЯ КОНСТРУКТИВНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З КІБЕРБЕЗПЕКИ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті висвітлено технологію впровадження конструктивної моделі підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища. Визначено, що технологія впровадження конструктивної моделі закладає в основу методичні (методики, рекомендації з реалізації підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища з урахуванням дидактичних і психологічних аспектів), програмні (мережеві системні програми, комп'ютерні навчальні програми, інструментальні середовища для створення навчальних програм підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено, що впровадження конструктивної моделі вимагає розробки освітніх програм силабусів та освітнього контенту, причому в електронному вигляді. Доведено, що робота в освітньо-цифровому середовищі може здійснюватися як в рамках аудиторного навчання, так і позааудиторного навчання. Зазначено, що за рахунок такої інтеграції підготовка бакалаврів з кібербезпеки в умовах окресленого середовища може здійснюватися за індивідуальною траєкторією навчання.

Ключові слова: технологія, конструктивна модель; підготовка бакалаврів; бакалаври з кібербезпеки; освітньо-цифрове середовище.

Постановка проблеми. Професійна підготовка бакалавра з кібербезпеки представляє собою цілеспрямований, системний і послідовний змодельований процес підпорядкований певній системі, яка забезпечує його ефективність. У Професійна діяльність фахівців із кібербезпеки щодо реалізації окреслених стратегічних напрямів безпеки кіберпростору України є недостатньо ефективною в аспекті виявлення й усунення прихованих і відкритих кіберзагроз. Розроблена автором конструктивна модель підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища, враховує потреби сьогодення та ключові педагогічні аспекти підготовки фахівців означеної категорії [1]. Але є потреба у

технології впровадження конструктивної моделі підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна підготовка бакалаврів з кібербезпеки спрямована на формування готовності магістра до професійної діяльності, що передбачає розуміння змісту професійної діяльності, усвідомлення мотивів, здібностей, можливостей і бажання ефективно провадити професійну діяльність, володіння професійними знаннями, уміннями й навичками. Водночас домінантою професійної підготовки є високий рівень науково-дослідницької діяльності в галузі кібербезпеки, що інтегрує професійні та науково-дослідницькі університет, компетентності, досвід, самоосвіту [2]. Професійна підготовка бакалаврів з кібербезпеки в Україні регульована законодавчо-нормативними документами, а саме: Законами України «Про освіту» [3], «Про вищу освіту» [4], «Про інформацію» [5], Стратегією кібербезпеки України [6], Законом «Про національну безпеку України» [7], та ін. Обґрунтування нових концептуальних підходів до вдосконалення професійної підготовки бакалаврів з кібербезпеки потребує в контексті інтеграції України до європейського освітньо-інформаційного простору ретельної уваги до результатів наукових пошуків і прогностичних ідей. Для України характерний високий рівень розвитку національної системи кібербезпеки, що уможливорює потужна стратегічна й законодавча база.

Мета статті – оприлюднення технології впровадження конструктивної моделі підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища, що закладає в основу методичні, програмні, технічні, інформаційні та організаційні аспекти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Технології впровадження конструктивної моделі підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища, закладають в основу методичні, програмні, технічні, інформаційні та організаційні аспекти.

Охарактеризуємо окреслені аспекти.

Методичні – методики, рекомендації з реалізації підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища з урахуванням дидактичних і психологічних аспектів.

Програмні – мережеві системні програми, комп'ютерні навчальні програми, інструментальні середовища для створення навчальних програм підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища. Сьогодні для створення комп'ютерних навчальних програм можна використати програмні середовища, розміщені на різних серверах (WebCT, First Class та ін.).

Технічні – персональні електронно-обчислювальні машини для організації сервера, персональні і мережеві комп'ютери.

Інформаційні – конспекти лекцій, підручники, та інші методичні матеріали на електронних носіях, довідники, різноманітні бази даних з методичних матеріалів, оперативних даних.

Організаційні – нормативні документи, що супроводжують освітній процес бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища.

Ефективність підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища заснована на тому, що самі бакалаври почувають необхідність подальшого навчання, а не піддаються тиску з боку. Вони мають можливість роботи з навчальними матеріалами в такому режимі й обсязі, який підходить безпосередньо їм. Ефект значною мірою залежить від того, наскільки регулярно вони займаються. Послідовне виконання контрольно-діагностичних завдань і випускної роботи, а також підтримка у всіх питаннях з боку викладача-координатора забезпечує планомірне засвоєння знань.

Технологія впровадження конструктивної моделі підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища представлена нижче.

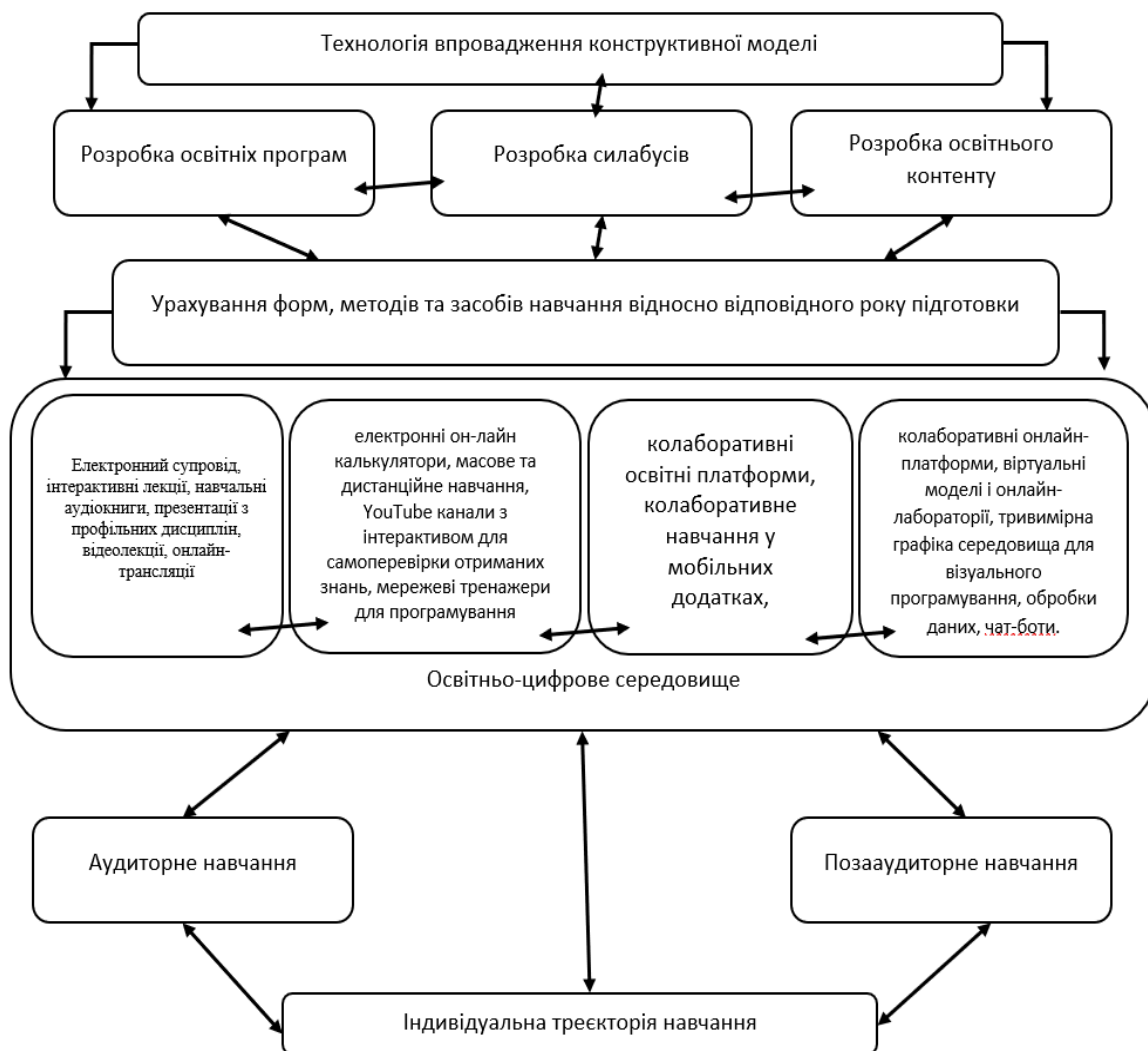


Рис. 1. Технологія впровадження конструктивної моделі підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища

Впровадження конструктивної моделі вимагає розробки освітніх програм, силябусів та освітнього контенту причому в електронному вигляді. При розробці освітніх програм та силябусів, а також освітнього контенту мають бути враховані форми, методи, а також засоби навчання відносно відповідного року підготовки бакалаврів з кібербезпеки.

Переважно на першому курсі підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища використовується електронний супровід, інтерактивні лекції, навчальні аудіокниги, презентації з профільних дисциплін, відеолекції, онлайн-трансляції. На другому курсі підготовки – це електронні онлайн-калькулятори, масове та дистанційне навчання, YouTube канали з інтерактивом для самоперевірки отриманих знань, мережеві тренажери для програмування. На третьому курсі використовуються колаборативні освітні платформи, колаборативне навчання у мобільних додатках. На четвертому – колаборативні

онлайн-платформи, віртуальні моделі і онлайн-лабораторії, тривимірна графіка середовища для візуального програмування, обробки даних, чат-боти.

Робота в освітньо-цифровому середовищі може здійснюватися як в рамках аудиторного навчання, так і позааудиторного навчання. За рахунок такої інтеграції підготовка бакалаврів з кібербезпеки в умовах окресленого середовища можлива за індивідуальною траєкторією навчання.

Розробка навчального курсу для бакалаврів з кібербезпеки в освітньо-цифровому середовищі має врахувати модульну структуру. Кожний модуль має вміщувати теоретичні аспекти, практичні, а також контроль. Вивчення освітнього контенту в процесі підготовки бакалаврів з кібербезпеки в освітню цифровому середовищі має супроводжуватись такими матеріалами, як посилання на зовнішні ресурси, робота із закладками, віртуальні екскурсії, тури та альбоми, а також медіа сховище.

Набуття практичних навичок у цифровому середовищі бакалаврській безпеки може бути здійснено в лабораторних практикумах та ресурсах для самостійного опрацювання, а також дослідницьких проєктах. Лабораторні практикуми супроводжуватися методичними рекомендаціями, прикладами щодо виконання тих чи інших завдань, завдання, а також критерії оцінювання. Ресурси для самостійної роботи можуть супроводжуватись також завданнями, відео елементами, математичними формулами, дослідницькими проєктами, можуть покладати в основу колаборативне навчання. Сюди можна віднести роботу у команді, веб-конференції, тощо. Контрольний блок кожного з модулів, передбачених для підготовки бакалаврів з кібербезпеки, мають містити критерії оцінювання, контрольні завдання, тести та тренажери, опитувальники та рефлексію.

Для створення освітньо-цифрового середовища використовуються такі ресурси як: веб-сторінка, урок та посилання на файл. У кожний з цих ресурсів необхідно вбудувати навчальні відео фрагменти, які розміщені на відео порталі; зробити посилання на повнотекстові електронні версії навчальних посібників, які містяться в електронній бібліотеці; зробити посилання на наукові матеріали, які містяться в інституційному репозитарії та наукометричних базах даних, до яких університет має доступ; дати посилання на відкриті онлайн-курси та інші веб-ресурси, які стануть додатковим джерелом навчальних матеріалів.

Для створення ресурсів для підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища до лабораторних та самостійних робіт використовуються скрінкасти з прикладами розв'язування завдань, які розміщені на відео порталі; посилання на методичні рекомендації з електронної бібліотеки; сервіси колективної роботи, які можуть забезпечуватися електронні освітні системи навчального закладу або зовнішніми ресурсами. Одним з найбільш важливих компонентів завдань для лабораторних та самостійних робіт бакалаврів з кібербезпеки – є доступ до програмних пакетів для виконання завдань. Такий доступ створюється через забезпечення віртуального робочого місця з повним набором необхідних програм для кожного студента. Таку можливість надає освітньо-цифрове середовище з єдиною точкою входу. Бакалаври з кібербезпеки, відкривши зміст завдання в електронному навчальному курсі, отримують посилання на віртуальний робочий стіл, який відкриває доступ йому до всіх доступних програм, і таким чином студент має змогу виконати завдання. Кожній групі студентів доступні ті пакети програм, які зараз використовуються у навчальному процесі.

Технологія впровадження конструктивної моделі підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища також враховує елементи розробки освітнього курсу. Такий курс має містити повну назву, показується як посилання в списках курсів на головній та інформаційній сторінці і в звітах. Вона може використовуватись і в рядку заголовка браузера, коли цей курс видимий. Адміністратор може визначити, чи має право викладач самостійно змінювати цей параметр. Навчальний курс в освітньо-

цифровому середовищі може містити коротку назву курсу, яка буде показуватися у навігаційному рядку при відкритті даного курсу та в темах електронних листів, які будуть приходити користувачам курсу.

Навчальний курс має враховувати дату початку навчання. Особливо, якщо курс розроблено в тижневому форматі. Ідентифікатор курсу – використовується тільки при зіставленні курсу від зовнішніх систем і не показується ніде на сайті. У переважній більшості випадків це поле залишайте порожнім.

Опис до курсу освітньо-цифрового середовища повинен містити анотацію курсу – резюме курсу відображається в списку курсів. При видачі результатів пошуку курсів резюме курсу додається до назви курсу. Файли, що подаються у курсі мають також містити коротке пояснення.

Формат курсу освітньо-цифрового середовища визначає, як буде виглядати головна сторінка курсу.

- Єдиної діяльності формат – для показу однієї діяльності або ресурсу (наприклад, Тест або SCORM пакет) на сторінці курсу.

- Соціальний формат – на першій сторінці курсу показується форум.

- Тематичний формат – сторінка курсу організовується у вигляді тематичних секцій.

- Тижневий формат – сторінка курсу організовується у вигляді тижневих секцій, де перший тиждень відповідає даті початку курсу.

Модульність курсу освітньо-цифрового середовища – цей параметр визначає, чи буде весь курс показуватися на одній сторінці або розділити на кілька сторінок. Налаштування не впливає на певні формати, такі як формат SCORM.

Журнал оцінок освітньо-цифрового середовища визначає, чи матиме можливість бакалавр з кібербезпеки бачити список всіх своїх оцінок за курс у власному журналі оцінок (через посилання в блоці Керування). Звіти про виконання завдань є для кожного учасника, який проявляє активність на курсі. Вони виглядають як список їх внесків, таких як повідомлення на форумах, виконання завдань, а також включають події доступу. Цей параметр визначає, чи будуть студенти бачити власні звіти про діяльність на сторінці свого профілю.

Максимальний обсяг завантажуваних файлів в освітньо-цифрове середовище визначає максимальний обсяг файлу, який може бути завантажений на курс, обмежений на рівні сайту налаштуваннями встановленими адміністратором. Діяльності також включають налаштування максимального розміру файлу для подальшого обмеження його обсягу.

Також є можливість гостьового доступу освітньо-цифрового середовища – це налаштування визначає, чи може бакалавр з кібербезпеки отримати доступ до курсу у якості гостя без потреби зарахування. Гості повинні будуть вводити пароль кожного разу, коли вони отримують доступ до курсу.

Система освітньо-цифрового середовища також передбачає групову роботу. Це налаштування має три опції:

- Без груп – окремі групи не виділяються, а всі студенти працюють єдиною спільнотою

- Окремі групи – кожен член групи може бачити тільки колег по своїй групі, а решта будуть невидимі

- Видимі групи – кожен член групи може бачити всіх колег по своїй групі, а також бачити інші групи

Тип роботи груп визначається на рівні курсу для всіх діяльностей. Кожна діяльність також підтримує режими групової роботи, але у випадку, коли на рівні курсу вибрано примусовий режим, то в межах активності його змінювати не можна. Якщо тип роботи з групами вибрано примусово, то цей тип буде використовуватися в усіх видах діяльності курсу. Тип груп для кожної діяльності окремо не буде використовуватися.

Переименовання ролі дає змогу змінити показ назви ролі в курсі. Зміниться тільки назва ролі – на її права це не вплине. Нова назва ролі буде показуватися на сторінці учасників курсу та скрізь в цьому курсі. Якщо перейменована роль належить до управлінських ролей курсу, то нова її назва буде показуватися як частина в списку курсів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Так, технологія впровадження конструктивної моделі підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища закладає основу системний, компетентнісний, соціокультурний, технологічний, особистісно-діяльнісний, кредитно-блоковий, тематичний і лексико-термінологічний підходи. Впровадження конструктивної моделі вимагає розробки освітніх програм силабусів та освітнього контенту причому в електронному вигляді. При розробці освітніх програм та силабусів, а також освітнього контенту мають бути враховані форми, методи, а також засоби навчання відносно відповідного року підготовки бакалаврів з кібербезпеки. Переважно на першому курсі підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища використовується електронний супровід, інтерактивні лекції, навчальні аудіокниги, презентації з профільних дисциплін, відеолекції, онлайн-трансляції. На другому курсі підготовки – це електронні онлайн-калькулятори, масове та дистанційне навчання, YouTube канали з інтерактивом для самоперевірки отриманих знань, мережеві тренажери для програмування. На третьому курсі використовуються колаборативні освітні платформи, колаборативне навчання у мобільних додатках. На четвертому – колаборативні онлайн-платформи, віртуальні моделі і онлайн-лабораторії, тривимірна графіка середовища для візуального програмування, обробки даних, чат-боти. Робота в освітньо-цифровому середовищі може здійснюватися в рамках як аудиторного навчання, так і позааудиторного навчання. За рахунок такої інтеграції підготовка бакалаврів з кібербезпеки в умовах окресленого середовища може здійснюватись за індивідуальною траєкторією навчання. Перспективами подальших розробок є впровадження сучасних онлайн-каналів з інтерактивом для самоперевірки отриманих знань та з використанням електронних онлайн-калькуляторів в систему підготовки фахівців з кібербезпеки та статистична перевірка отриманих результатів.

Використані джерела

- [1] О. О. Самойленко, «Конструктивна модель підготовки бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища», *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького Серія «Педагогічні науки»*, № 2, с. 102-106, 2020.
- [2] Б. В. Брайко, *Професійна підготовка магістрів з кібербезпеки в університетах Великої Британії*, Хмельницький, 2020.
- [3] Закон України «Про освіту», 2019. [Електронний ресурс]. Available: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. [Дата звернення: 20. 07. 2020].
- [4] Законодавство України, «Закон України про вищу освіту» 2014. [Електронний ресурс]. Available: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2984-14/ed20020117/find?text=%CF%F0%EE%F4%E5%F1%B3%E9%ED%E0+%EF%B3%E4%E3%EE%F2%EE%E2%EA%E0>. [Дата звернення: 08 08 2019].
- [5] Законодавство України, «Закон України «Про інформацію», 2017. [Електронний ресурс]. Available: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2657-12>. [Дата звернення: 02. 01. 2018].
- [6] Законодавство України, «Закон «Про основні засади забезпечення кібербезпеки України», 2017. [Електронний ресурс]. Available: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2163-19#Text>. [Дата звернення: 07. 07. 2020].
- [7] Закон України «Про національну безпеку України», 2020. [Електронний ресурс]. Available: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19#Text>. [Дата звернення: 20. 07. 2020].

Reference

- [1] O. O. Samojlenko, «Konstruktivna model' pi'dgotovki bakalavri'v z ki'berbezpeki v umovakh osvi'tn'o-cifrovogo seredovishha», Vi'snik Cherkas'kogo naci'onal'nogo uni'versitetu i'meni Bogdana Khmel'nicz'kogo Seri'ya «Pedagogi'chni nauki», # 2, pp. 102-106, 2020.
- [2] B. V. Brajko, Profesi'jna pi'dgotovka magi'stri'v z ki'berbezpeki v uni'versitetakh Velikoyi Britani'yi, Khmel'nicz'kij, 2020.
- [3] «Zakon Ukrayini «Pro osvi'tu»,» 2019. [Onlajnovij]. Available: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. [Data zvernennya: 20. 07. 2020].
- [4] Zakonodavstvo Ukrayini, «Zakon Ukrayini pro vishhu osvi'tu»,» 2014. [Onlajnovij]. Available: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2984-14/ed20020117/find?text=%CF%F0%EE%F4%E5%F1%B3%E9%ED%E0+%EF%B3%E4%E3%EE%F2%EE%E2%EA%E0>. [Data zvernennya: 08 08 2019].
- [5] Zakonodavstvo Ukrayini, «Zakon Ukrayini «Pro i'nformaczi'yu»,» 2017. [Onlajnovij]. Available: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2657-12>. [Data zvernennya: 02. 01. 2018].
- [6] Zakonodavstvo Ukrayini, «Zakon «Pro osnovni` zasadi zabezpechennya ki'berbezpeki Ukrayini»,» 2017. [Onlajnovij]. Available: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2163-19#Text>. [Data zvernennya: 07. 07. 2020].
- [7] «Zakon Ukrayini «Pro naci'onal'nu bezpeku Ukrayini»,» 2020. [Onlajnovij]. Available: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19#Text>. [Data zvernennya: 20. 07. 2020].

Алексей Самойленко, кандидат педагогических наук, доцент, Учебно-научный институт информационной безопасности Службы безопасности Украины, г. Киев, Украина.

ТЕХНОЛОГИЯ ВНЕДРЕНИЯ КОНСТРУКТИВНОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО КИБЕРБЕЗОПАСНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ

В статье освещается технология внедрения конструктивной модели подготовки бакалавров по кибербезопасности в условиях образовательно-цифровой среды. Определено, что технология внедрения конструктивной модели закладывает в основу методические (методики, рекомендации по реализации подготовки бакалавров по кибербезопасности в условиях образовательно-цифровой среды с учетом дидактических и психологических аспектов), программные (сетевые системные программы, компьютерные обучающие программы, инструментальные среды для создание учебных программ подготовки бакалавров по кибербезопасности в условиях образовательно-цифровой среды. На основе анализа психолого-педагогической литературы определено, что внедрение конструктивной модели требует разработки образовательных программ силбусив и образовательного контента причем в электронном виде. Доказано, что работа в образовательно-цифровой среде может осуществляться как в рамках аудиторного обучения, так и внеаудиторной обучения. Отмечено, что за счет такой интеграции подготовка бакалавров по кибербезопасности в условиях выраженного среды может осуществляться по индивидуальной траектории обучения.

Ключевые слова: технология, конструктивная модель; подготовка бакалавров; бакалавры по кибербезопасности; образовательно-цифровая среда.

Oleksii Samoilenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Educational and Scientific Institute of Information Security of the Security Service of Ukraine, Kyiv, Ukraine,

TECHNOLOGY OF IMPLEMENTATION OF THE CONSTRUCTIVE MODEL OF PREPARATION OF BACHELORS ON CYBER SECURITY IN THE CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL AND DIGITAL ENVIRONMENT

The article highlights the technology of implementing a constructive model of training bachelors in cybersecurity in an educational and digital environment. It is determined that the technology of implementation of the constructive model is based on methodical (methods, recommendations for the implementation of bachelors in cybersecurity in the educational and digital environment, taking into account didactic and psychological aspects), software. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, it is determined that the implementation of a constructive model requires the development of educational programs of syllabuses and educational content in electronic form. It has been proved that work in the educational and digital environment can be carried out on an individual trajectory of study. It is noted that due to such integration, the training of bachelors in cybersecurity in a defined environment can be carried out on an individual trajectory of study. The digital environment uses resources such as a web page, a tutorial, and a link to a file. In each of these resources it is necessary to embed educational video fragments which are placed on a video portal; make references to full-text electronic versions of textbooks contained in the electronic library; make references to scientific materials contained in the institutional repository and scientometric databases to which the university has access; provide links to open online courses and other web resources that will be an additional source of learning materials. It is noted that to create resources for the preparation of bachelors in cybersecurity in an educational and digital environment for laboratory and independent work, screencasts with examples of problem solving are used, which are posted on the video portal; links to guidelines from the electronic library; teamwork services that can be provided by electronic educational systems of the educational institution or external resources. One of the most important components of tasks for laboratory and independent work of bachelors in cybersecurity is access to software packages for tasks. The system of educational and digital environment also provides for group work. The type of group work is determined at the course level for all activities. Each activity also supports group work modes, but if a forced mode is selected at the course level, it cannot be changed within the activity.

Keywords: technology, constructive model; preparation of bachelors; bachelors in cybersecurity; educational and digital environment.



Natalia Bohdanets-Biloskalenko – Doctor of Pedagogical sciences, Head of the scientific subsection of Languages of Other Ethnic Minorities and Foreign Literature Teaching Department of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine; Izmail State University of Humanities, Professor.

Research interests: historical and methodological aspects of Children's Literature; study on the heritage of distinguished persons of the past; methodology of teaching reading in primary school, textbooks development in Ukraine, integrated teaching of language and literature of ethnic minorities

e-mail: nataliabogdanets@gmail.com

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



Tetiana Havrylenko –

Doctor of Pedagogical sciences; Social work and Pedagogical Sciences Department, Professor; Chernihiv T.H. Shevchenko National Teachers' Training University

Research interests: history of primary education in Ukraine, methodology of historical and pedagogical research, pedagogical source studies, bibliography

e-mail: leonida13@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9412-5805>

UDC 373.3:37.014(477)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-207-214>

THE RELEVANCE OF Y.F. CHEPIHA'S IDEAS WITHIN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN PRIMARY SCHOOL

(to the 145th anniversary of the pedagogue)

In the article, the issue of actualization of cultural and educational heritage of the prominent Ukrainian scholar and educator, psychologist and public figure of the early 20th century Yakov Feofanovych Chepiha (1875-1938) in the contemporary education of Ukraine is addressed; the scientist's thoughts concerning training and education of children in primary school, which are deemed to be significant and relevant at the current stage of development of primary education in Ukraine are ascertained, notably the issues of national education of a learner (a child), the unique role of a native language in harmonious-and-spiritual development and formation of a personality, and the basic principles of the national school, an image of an ideal teacher, and methodological aspects of teaching children reading using the method of whole words, etc.

It is established that the scholar attached great importance to personality development as well as to the activities of a teacher himself and made demands on him. A teacher was expected to be creative, energetic, proactive, and enhance inclinations of talented and gifted children. The scientist encouraged pedagogues to abandon obsolete and inefficient methods of the educational system. In the educational field, this message remains relevant thus far in the context of the New Ukrainian School.

Exploratory work of the scholar is able to enrich the scientific foundations of teaching and education of children in primary school and, meanwhile, induce a discussion, new scientific study and research.

Keywords: primary education; national education; teacher; junior pupils; Y.F. Chepiha, Ukraine.

Problem statement. Nowadays, in order to study the changes occurring in the primary education system and the introduction of the New Ukrainian School it is necessary to study historical and pedagogical experience of the past to identify achievements, understand contemporary transformations and define prognostic vectors of its development. In this context we consider it important to study the pedagogical oeuvre of the famous Ukrainian scientist, teacher, psychologist, publicist, statesman and public figure Yakiv Feofanovych Chepiha (1875-1938), whose name was not acknowledged in Ukraine for a long period of time. This year marks his 145th anniversary.

During his life, Yakov Chepiha (his real name was Zelenkevych) wrote 150 scientific papers on the theory and practice of pedagogy, history, psychology, formation and development of education. He wrote meaningful and topical manuals, books and textbooks for children and adults.

However, the problem of primary education development is a central one in his pedagogical oeuvre. And no wonder, because Yakiv Feofanovych finished Teachers training seminary in Novyi Buh, where he acquired a thorough professional knowledge as well as his first practical experience of teaching in primary school; he worked as a teacher in primary schools; he was an expert in primary schools in Kiev; he taught Methodology of primary education [1, pp. 89, 93, 95] at the Kiev Institute of National Education. Considerable practical experience became a basis for writing a number of works concerning junior pupils training and education; Ukrainian-language textbooks in literacy, reading, mathematics for junior pupils; teaching manuals for primary school teachers.

Analysis of the recent research and publications on the problem under research and definition of the aspects of the problem under consideration. Scientific and pedagogical oeuvre of Y.F. Chepiha, in particular his scientific views on the theory and practice of teaching and educating children in primary school, is studied by such Ukrainian historians of pedagogics as L.D. Berezhivska, N.I. Bohdanets-Biloskalenko, L.T. Nikolenko, H.M. Chernenko, et. al. The main aim is to determine the relevance of Y.F. Chepiha's ideas in the context of the development of modern primary education in Ukraine.

Presentation of the main material. We should mention that the article deals with the scientist's works published during the Imperial period, i.e. at the beginning of the 20th century. We consider the early period of his pedagogical creativity to be the most fruitful one, and his ideas expressed at this time to be quite innovative and science-based at the same time. Probably that is why most of his works written during the mentioned period were published once more after 1917.

Study and analysis of his early works show that their main idea was national education of younger generation, as well as in the works of many other prominent cultural and public figures of that time in the context of oppression of everything connected with Ukraine. It is striking that under conditions of severe oppression and persecution of Ukrainians by the Russian autocracy, Yakiv Feofanovych was working for the Ukrainian national revival, the creation of a Ukrainian primary school, teaching children in their native language. In his articles "Nationality and national school" (1910), "Fundamental principles of normal school" (1911), "National teacher and national question" (1912), "Project of the Ukrainian school" (1913) and others he argued that due to the national education an individual is developed, his national character and worldview are formed [8]; [6]; [7]; [10]. He mentioned that a school as well as a family played an important role in solving this problem. Y.F. Chepiha wrote that a teacher should teach the history, culture, traditions, customs of his nation starting from the first days of a child's education in school; to develop patriotic features [6, p. 4]. So, according to the prominent teacher's ideas the task of a school is to educate children on a national basis who are conscious patriots and "useful" citizens of their country "with the extensive self-knowledge and self-determination" and would become real members of their society and in the future would take an active part in the process of the state formation [7, p. 23]. The national and patriotic education of primary school pupils is an urgent one and especially important and evident under conditions when Ukraine needs to maintain its independence and integrity.

Ya. Chepiha puts forward the main requirement for the national school, i.e. teaching in the native language. In the works "Nationality and National School", "National Education", the scholar would turn to the demonstration of the connection between the native language, the speech of an individual and the development of thinking, imagination and activities of a child. He believed that the world was grounded on indisputable laws of consistency. This is particularly true for a language and a thought, which are closely connected with the speech. The law of consistency integrates a language with imagination, verbal expression and a sentence: "Firstly, the child absorbs with his senses words-ideas that have a specific ground, absorbs them physiologically, and then combines them by association and assimilation, and forms the complex meaning that adults indicate by words" [10, p. 18]. And this is possible in the native language. The teacher thoroughly and consistently observes how difficult it is for a child to study in a foreign (Russian) language. He offers concepts to be used the mother tongue in the national Ukrainian school:

- the native language is a treasure of the nation;
- in the native language, the most precious and the best foundations of culture are hidden, which enable a person to attain the highest levels of comprehension of spirit and mind;
- a language is a spiritual, moral and ethical basis, the past and the present of the people, an individual and the whole nation.

These generalized hypotheses addressed the child in the national context of the personality formation in educational institutions by Ya. Chepiha. Now we should turn back once again to the comparison with the work by Yakov Feofanovich "Nationality and the national school": "The native language is a national treasure; it contains and preserves the most precious, dearest and most valuable - everything that is able to raise a person to the highest stages of the cultural level, everything that the developmental, moral and cultural life is based on - the past and the future. The language is the work of the people's spirit and its living activity. That is why it becomes a vivid expression of an individual and the entire nation" [10, p. 21].

No less important problem at the present stage of primary education development in Ukraine is the formation of healthy lifestyle among primary school pupils, because modern society needs physically, mentally and socially healthy citizens able to give birth to healthy offsprings, to save the genefond of the nation. Y.F. Chepiha paid special attention to this problem. Its actualization was due to the low level of physical state of primary school pupils. The majority of children had health problems, they were weak and feeble. In his article "Physical education" (1913) the teacher stated that there were no healthy pupils in his school among those who were examined by a doctor [9]. He mentioned that one of the reasons of the low level of physical health of children was such organization of the educational process which did not correspond to the physiological and psychological characteristics of a child. Pupils had to sit for a long time, they suffered from mental strain and organs of vision intensive work, etc., whereas the muscular system was not active, which negatively influenced functional systems of a child's organism. Monotonous work without any movements and changes tired child's organism very quickly. Therefore, such organization of educational process resulted in weakening of pupils' health, caused so-called school diseases, mental disabilities. In addition, the scientist noted that teachers and parents were focused on "mental education" of their children, and as a result they did not pay great attention to their physical education and development [9, p. 38]. Yakiv Feofanovych considered balanced feeding, fresh air, healthy sleep as well as manual labour, outdoor games and gymnastic exercises to be important means of improving the general health of children and their physical development.

Let us focus our attention on the fact that the scientist considered physical education to be an important factor in children's mental development as well as a means of improving their health. For instance, on the basis of the results of experimental researches done by such Western scholars as Zakh, Hratsianov, Halton, Porter and others he showed a direct correlation between pupils' achievements and their physical health and development in his article "Physical education". He agreed with the ideas of the founder of a scientific system of physical education P.F. Lesgaft that there are no harmony "in the development of an organism" of a child with poor physical development, but with good mental abilities; and it "leads to negative results: a child is able to think and understand, but there are no energy and strength to realize his ideas in practice. In such cases, the harmony of the activities of the body organs is destroyed

and organism works in a wrong way because some organs are more developed than others” [9, p. 46]. Therefore, the teacher came to the conclusion that “a child should be developed physically and mentally simultaneously and even more physically in order mental side is not delayed” [9, p. 55]. Moreover, he emphasized that pupils’ psychological state as well as intellectual development depends on the physical state of an organism. We consider these ideas to be essential: they should be taken into account while teaching junior pupils in the modern primary school.

As it was mentioned above, today scientists and teachers must solve the problem concerning determination of optimal duration of primary education. The majority of Ukrainian teachers believe that it is necessary to lengthen the duration of primary education from four to five and even six years. In this regard, let us refer to Y.F. Chepiha’s views on this problem. They are reflected in his work “Project of the Ukrainian school” published on the pages of the first in Dnieper Ukraine Ukrainian pedagogical journal “Svitlo” (1910-1914). We should mention that in this work the famous teacher presented an original theoretical model of primary school with a clearly defined aim, structure, content and teaching methods. The scientist considered free, all-round, harmonious development of a person based on the principles of child-centrism, naturality, culturality, nationality, humanism, democracy, etc. to be the main aim of the primary school [12]. It is deemed possible to assert that the scholar’s research results are synergetic with the strategies of the New Ukrainian School.

According to the teacher’s ideas children should start to go to school at the age of six, since at this time they are eager for knowledge and independent activity. At the same time, a six-year-old child does not detest “book science”, he investigates the real world and analyses concrete things. Therefore, the “book teaching” is not a conscious need for a six-year-old child [6, pp. 15-16]. Taking into consideration these ideas Y.F. Chepiha believed that primary education should be carried out in two stages and last for six years. The first or “preparatory” stage was expected to last for two years, during these period children would have been prepared for systematic learning, their consciousness, understanding of the surrounding world would have been developed too. This period significantly differed from a usual school education: free education; absence of strict educational programs, lessons. Great attention is paid to games, amusements, walks, work in the kitchen garden, in the field, pet grooming, modelling, reading fairy tales. Children are taught in the field, meadow, forest, garden, kitchen garden, i.e. there is a direct connection between children and native nature [6, pp. 17-18]. Later the famous Ukrainian teacher V.O. Sukhomlynskyi called it “the school under the sky”.

Y.F. Chepiha considered spring, summer and autumn to be the best time for teaching children during the first two years, because nature returns to life in spring, works during summer and breaks its activity off in autumn. In winter nature rests, and therefore a child from six to eight years should relax. Such organization of the school year, according to the scientist’s ideas, has a physiological basis. It is difficult for a child of this age to stand low temperature, he needs a rest after work, interpretation of experience, etc. [6, pp. 18-19]. However, this approach to organization of education was not supported by the teaching community. But should not we take into consideration the ideas of the famous teacher and adapt training to the needs of a child, its nature?

According to The Project of the Ukrainian School the second or “book” stage of primary education lasts for four years. As the scientist said, “This period of education does not mean the modern system of book education, with all its methods and programs; it is a period when a child learn to read and write” [6, p. 12]. The following subjects are compulsory to be taught at this stage of education: native language, arithmetic, natural history, history, geography, manual labour, painting, singing, etc.; special attention is paid to the development of children’s talent activities and creativity.

The Project of the Ukrainian School was created by Y.F. Chepiha taking into account the achievements of foreign and national pedagogics and psychology of that time, and it was a perspective one. The ideas expressed by the teacher in this work concerning the organizational and pedagogical basis of education in primary school require interpretation and creative use at the modern stage.

One of the spheres of Y.F. Chepiha’s research at the early period of his scientific and pedagogical creativity was the differentiation and individualization of teaching. In his articles “Stepchildren of the school” (1908), “The Russian school and talented children of the nation” (1911), etc. he stressed on the

fact that a teacher should thoroughly examine the individual characteristics of each pupil and take them into account in the process of training and education [3]; [11]. The pedagogue supported K.D. Ushynskiy's ideas that a class should be divided into groups depending on pupils' abilities and each group should be offered differentiated tasks. In his work "Stepchildren of the school" the teacher gave a description of "backward" and "talented" pupils, focusing on the fact that the content, methods and tempo of their training should be different [3].

From the standpoint of the present days Y.F. Chepiha's ideas deserve special attention concerning teacher's work with such categories of children. Thus, working with slow pupils a teacher should understand them as much as possible; look attentively at every detail of a child's life; find hidden abilities, identify positive features of a person and use them in educational process. "Quite attentive analysis of a child's soul is enough to recognize intellect, power of observation and imagination, i.e. intellectual power different from others, but a clever one" [3, № 9, p. 8]. Special attention is paid to "talented" pupils. According to the scientist's ideas there is no need to build separate schools for them, the main thing is that one should not delay their development giving a lot of unnecessary material, but to teach and educate them [3, № 10, p. 10].

Today one of the priority tasks of the primary school is differentiation of education; maintaining of individual educational trajectory of pupils' development taking into consideration their personal needs, interests and abilities; and it is especially important to help pupils lagging behind as well as talented pupils, so they will not become "the stepchildren of the school" as Y.F. Chepiha wrote.

The analysis of the first works which were written by the scientist shows that he also paid attention to the problems of methods of teaching certain subjects in primary school. We consider the teacher's ideas concerning teaching reading and writing methods to be essential in the context of the development of modern Ukrainian language teaching methods in primary school. We should note that the main teaching reading and writing method was phonetic analytical-synthetic one, which was popular at the end of the 19th – at the beginning of the 20th centuries and was introduced into the activity of the national school in 1934. At the same time our educational program concerning Ukrainian language contains the idea that while teaching literacy "it is possible to use other methods just as well, in particular a method of full words" [5].

Method of full words or "American method" was suggested by the French teacher Jean-Joseph Jakotot at the beginning of the 19th century and was popularized in Ukraine at the beginning of the 20th century by Y.F. Chepiha. This method stipulates that pupils (in spite of the fact they do not know letters) memorize by means of visual perception of the image of the word without its division into syllables, sounds, letters. According to Y.F. Chepiha's ideas method of full words is a natural one for children because the whole word/sentence is a basis of perception [13, p. 23]. The teacher preferred methods of full words to phonetic analytical-synthetic one concerning teaching reading and writing in primary school, though he considered it more difficult than the previous one. Moreover, the scientist considered it natural to use these methods in combination. The pedagogue described the peculiarities of teaching reading and writing in primary school according to the "sound-word" method in his articles "Combination of word and phonetic methods in teaching reading and writing" (1909) and "Phonetic-word method in teaching reading and writing" (1910) [4]; [13].

Taking into consideration that such integrated teaching literacy method was tested and scientifically grounded we consider it possible to use it in the process of teaching reading and writing in primary school at the present stage. We agree with the ideas of the specialists in primary education (N.I. Bohdanets-Biloskalenko, M.D. Sahariichuk) that the combination of the full words and phonetic analytical-synthetic methods in teaching literacy "makes the cooperation between pupil and teacher possible in the process of formation of reading skills and development of all kinds of speech activity, especially auding, listening, understanding" [2, p. 27].

Yakiv Chepiha comprehended the principal point that projects and ideas concerning school and practical implementation thereof in education and teaching depends on the personality of the teacher, his influence on a child [2, p. 115]. The aforementioned idea and many other about a teacher and his role in the society are considered in his first monograph "Teacher self-development" (1913) [14].

Ya. Chepiga believes that the noble mission of a teacher is not limited to the educational process. A teacher is “a trustee of the people”, “a trustee of the nation in the course of upbringing and educating of the new generation” [14, p. 13].

We would like to focus our attention on Y.F. Chepiha's ideas concerning the features a teacher should have. Thus, Yakiv Feofanovych describing the image of a teacher-humanist underlined that a teacher should love children. Of course, it is very difficult for a teacher to love each pupil but he should do everything in order not to spoil a child's soul. “Cultivate love, – mentioned the scientist, – be kindly hearted, pay attention to the child's personality, cultivate warmth and tenderness to the child, his/her grief and joy” [12, p. 11].

One of the priority qualities a teacher should cultivate is kindness. Because goodness, kindness, grace unlike evil, gloom and shouting positively influence children, their peace of mind. “The soul of a child under such influence of teacher's goodness becomes opened, the teacher becomes conscious of secret corners of the child's feelings, his inner life” [12, p. 18]. Y.F. Chepiha considered fairness to be an integral professional quality of a teacher. In order to care of children the scientist recommended that a teacher should “empathize with them”, “feel their mood” and “support them. And then there will be a natural understanding of fairness” [12, p. 15]. According to the pedagogue's ideas there are some more features a teacher should have: patience and self-control. In our opinion, these requirements are still important and relevant nowadays.

Ya. Chepiha's principal thesis concerning the ideal of a teacher is love for children. The scientist argues that it is necessary to foster the virtues of justice, kindness and patience, which preserve one's soul intact despite occasions, and, of course, try to stay untainted by any anti-moral developments. The pedagogue emphasized the necessity of constant self-improvement of a teacher throughout one's life, and this remains quite relevant today, especially in the context of introducing the reform of the New Ukrainian School. Ya. Chepiha compares the life in pedagogical activities with the natural phenomena of water. “Stagnant water rots. The running one, while gaining strength and power in the fight against barriers, flows clean and transparent. Constant work on oneself purifies the soul of silt and dirt of life. It gives the forth to carry one's sincere impulses clean of falsehood until the day” [14, p. 17]. The truthfulness of the approach to self-education goes beyond the scope of pedagogical activities. In fact, it is desirable for every person, despite the position he or she occupies in the society, to have one's own program of self-improvement.

Conclusions and prospects for further research. In conclusion we should mention that the ideas of the famous Ukrainian teacher Y.F. Chepiha developed by him 100 years ago concerning national and patriotic education, healthy lifestyle, organization of primary education, differentiation and individualization of teaching junior pupils, approaches to teaching literacy, etc., are still significant at the present stage of primary education development in Ukraine. The comprehensive study of the scientist's works enriches the scientific basis for education and teaching children in primary school; and at the same time it provokes to discuss such problems, to research new things in the sphere of primary education.

Використані джерела

- [1] Л. Д. Березівська, “Чепіга (Зеленкевич) Яків Фефанович”, в *Українська педагогіка в персоналіях, навчальний посібник*, у 2-х кн. О. В. Сухомлинська, Ред. Київ, Україна: Либідь, кн. 2, с. 89-99, 2005.
- [2] Н. І. Богданець-Білокаленко, “Образ учителя у педагогічних поглядах Я. Чепіги”, *Обрії*, Івано-Франківськ, № 2 (35), с. 115-116, 2012.
- [3] Н. І. Богданець-Білокаленко, М. Д. Захарійчук, “Використання методу цілих слів у сучасній практиці навчання грамоти”, *Початкова школа*, № 1, с. 26-29, 2005.
- [4] Т. Л. Гавриленко, *Розвиток початкової освіти в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття: історико-педагогічний аспект*, монографія. Київ, Україна: Фенікс, 2019.
- [5] Я. Зеленкевич, “Пасынки школы”, *Народный учитель*, № 8, с. 10-12; № 9, с. 7-10; № 10, с. 9-10, 1908.
- [6] Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1-4 класи. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>. Дата звернення: Серп. 25, 2020.
- [7] Я. Чепіга, “Соединение словесного метода со звуковым при обучении чтению и письму”, *Народный учитель*, № 3, с. 9-12, 1909.

- [8] Я. Чепіга, “Грунтовні принципи нормальної школи”, *Світло*, Кн.1, с. 3-7, 1911.
- [9] Я. Чепіга, “Народний учитель і національне питання”, *Світло*, Кн.1, с. 15-25, 1912.
- [10] Я. Чепіга, “Національність і національна школа”, *Світло*, Кн.1, с. 16-29, 1910.
- [11] Я. Чепіга, “Проблеми виховання й навчання в світлі науки й практики”, в *Збірник психолого-педагогічних статей*. Київ, Україна, Кн. 1, 1913.
- [12] Я. Чепіга, “Проект української школи”, *Світло*, Кн.2, с. 31-44; Кн. 3, с. 14-30; Кн. 4, с. 12-29, 1913.
- [13] Я. Чепіга, “Російська школа і талановиті діти народу”, *Учитель*, Ч. 7, с. 199-201; Ч. 8, с. 235-236; Ч. 9, с. 265-267; Ч. 10, с. 299-301, 1911-1912.
- [14] Я. Чепіга, “Самовиховання вчителя”, *Світло*, Кн. 8, с. 9-18; Кн. 9, с. 6-13, 1913.
- [15] Я. Чепіга, “Словеснозвукочувальний метод навчання грамоти”, *Світло*, Кн. 3, с. 21-39, 1910.

References

- [1] L. D. Berezivska, “Chepiha (Zelenkevych) Yakiv Fefanovych”, in *Ukrainska pedahohika v personaliakh, navchalnyi posibnyk*, u 2-kh kn. O. V. Sukhomlynska, Red. Kyiv, Ukraina: Lybid, kn. 2, s. 89-99, 2005.
- [2] N. I. Bohdanets-Biloskalenko, “Obraz uchytelia u pedahohichnykh pohliadakh Ya.Chepihy”, *Obrii*, Ivano-Frankivsk, №2 (35), s. 115-116, 2012.
- [3] N. I. Bohdanets-Biloskalenko, M. D. Zakhariichuk, “Vykorystannia metody tsilykh sliv u suchasniy praktytsi navchannia hramoty”, *Pochatkova shkola*, № 1, s. 26-29, 2005.
- [4] T. L. Havrylenko, *Rozvytok pochatkovoї osvity v Ukraini u druhii polovyni XX – na pochatku XXI stolittia: istoriko-pedahohichnyi aspekt*, monohrafiia. Kyiv, Ukraina: Feniks, 2019.
- [5] Ya. Zelenkevich, “Pasynki shkoly”, *Narodnyy uchitel*, № 8, s. 10-12; № 9, s. 7-10; № 10, s. 9-10, 1908.
- [6] *Ukrainska mova. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. 1-4 klasy*. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>. Data zvernennia: Serp. 25, 2020.
- [7] Ya. Chepiga, “Soedinenie slovesnogo metoda so zvukovym pri obuchenii chteniyu i pis'mu”, *Narodnyy uchitel*, № 3, s. 9-12, 1909.
- [8] Ya. Chepiha, “Gruntovy pryntsyipy normalnoi shkoly”, *Svitlo*, Кн.1, с. 3-7, 1911.
- [9] Ya. Chepiha, “Narodnyi uchitel i natsionalne pytannia”, *Svitlo*, Кн.1, с. 15-25, 1912.
- [10] Ya. Chepiha, “Natsionalnist i natsionalna shkola”, *Svitlo*, Кн.1, с. 16-29, 1910.
- [11] Ya. Chepiha, “Problemy vykhovannia y navchannia v svitli nauky y praktyky”, in *Zbirnyk psykhologoh-pedahohichnykh statei*. Kyiv, Ukraina, Кн. 1, 1913.
- [12] Ya. Chepiha, «Proekt ukrainskoi shkoly», *Svitlo*, Кн.2, с. 31-44; Кн. 3, с. 14-30; Кн. 4, с. 12-29, 1913.
- [13] Ya. Chepiha, «Rosiiska shkola i talanoviti dity naroda», *Uchytel*, Ch. 7, s. 199-201; Ch. 8, s. 235-236; Ch. 9, s. 265-267; Ch. 10, s. 299-301, 1911-1912.
- [14] Ya. Chepiha, «Samovykhovannia vchytelia», *Svitlo*, Кн. 8, с. 9-18; Кн. 9, с. 6-13, 1913.
- [15] Ya. Chepiha, «Slovesnozvukoviy metod navchannia hramoty», *Svitlo*, Кн. 3, с. 21-39, 1910.

Наталья Богданец-Белоскаленко, доктор педагогических наук, заведующая отделом обучения языкам национальных меньшинств и зарубежной литературы Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина.

Татьяна Гавриленко, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы и образовательных и педагогических наук Национального университета «Черниговский колледж» имени Т. Г. Шевченко, г. Чернигов, Украина.

АКТУАЛЬНОСТЬ ИДЕЙ Я. Ф. ЧЕПИГИ В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ УКРАИНСКОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ (к 145-летию педагога)

В статье затрагивается вопрос актуализации культурно-просветительского наследия известного украинского ученого-педагога, психолога, общественного деятеля начала XX века Якова Феофановича Чепиги (1875–1938) в современном образовании Украины, отражены идеи ученого об обучении и воспитании детей в начальной школе, которые не утратили значимости на современном этапе развития образования в Украине. В частности, в статье освещаются вопросы национального воспитания ученика (ребенка), важной роли родного языка в

гармонично-духовном розвитку і становленні личности, основополагающих принципів національної школи, образу ідеального учителя, методических аспектів обучення дітей чтению с помощью метода целых слов и др. Выяснено, что большое внимание ученый уделял вопросам воспитания личности, а также деятельности самого учителя, выдвигая к нему определенные требования. Он должен быть творческим, активным, инициативным, развивать задатки талантливых детей. Ученый призывал педагогов отбрасывать старые, нецелесообразные способы обучения и воспитания. Этот призыв остается актуальным в образовательной сфере до сих пор в условиях реформы Новой украинской школы. Педагогические изыскания Я. Чепиги обогащают научные основы обучения и воспитания детей в начальной школе и одновременно побуждают к дискуссии, к новым поискам и исследованиям. Авторы статьи обращают внимание на актуальность идей Я. Чепиги в практике начальной школы.

Ключевые слова: начальное образование; национальное воспитание; учитель; младшие школьники; Я. Ф. Чепига; Украина.

Наталія Богданець-Білокаленко, доктор педагогічних наук, завідувачка відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Тетяна Гавриленко, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна.

АКТУАЛЬНІСТЬ ІДЕЙ Я. Ф. ЧЕПИГИ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (до 145-річчя педагога)

У статті порушується питання актуалізації культурно-освітніх надбань відомого українського вченого-педагога, психолога, громадського діяча початку ХХ століття Якова Феофановича Чепіги (1875-1938) в сучасній освіті України, висвітлено ідеї вченого щодо навчання і виховання дітей у початковій школі, які не втратили значущості на сучасному етапі розвитку освіти в Україні. Зокрема питання національного виховання учня (дитини), винятковій ролі рідної мови в гармонійно-духовному розвитку й становленні особистості, основоположним принципам національної школи, образу ідеального вчителя, методичним аспектам навчання дітей читання за методом цілих слів тощо. Цьогоріч виповнюється 145 років з дня народження Я.Чепіги. Педагог є автором 150 наукових праць, присвячених проблемам теорії й методики навчання та виховання, численних підручників і методичних посібників для вчителів. Проте центральне місце у педагогічній спадщині вченого посідали питання розвитку початкової освіти в Україні. У статті проаналізовано праці вченого, опубліковані на початку 10-х рр. ХХ ст. На думку авторів, саме ранній період педагогічної творчості Я. Ф. Чепіги був найпліднішим, а ідеї щодо навчання і виховання дітей у початковій школі, висловлені в цей час, достатньо сміливими, новаторськими й водночас науково обґрунтованими. З'ясовано, що значну увагу вчений звертав на виховання особистості, а також на діяльність самого вчителя, висував вимоги до вчителя. Він повинен бути творчим, активним, ініціативним, підтримувати задатки талановитих дітей. Вчений закликав педагогів відкидати старі, недоцільні способи системи навчання і виховання. Цей заклик залишається актуальним на освітянській ниві й дотепер в умовах реформи Нової української школи. Напрацювання вченого збагачує наукові засади навчання і виховання дітей у початковій школі й водночас спонукає до дискусії, до нових пошуків та досліджень. Автори статті звертають увагу на актуальність ідей Я.Ф. Чепіги у практиці початкової школи.

Ключові слова: початкова освіта; національне виховання; учитель; молодші школярі; Я. Ф. Чепига; Україна.

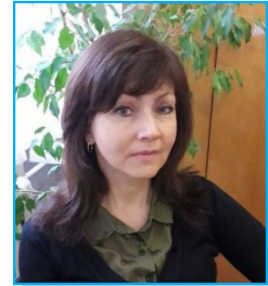


Світлана Лісовець – кандидат історичних наук, доцент кафедри фундаментальних наук Луцького національного технічного університету, м. Луцьк, Україна.

Коло наукових інтересів: дослідження теоретичних і практичних проблем вивчення математики в вищих навчальних закладах; диференціальні рівняння; математичне моделювання; історія математики.

e-mail: lissds09@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1460-8717>



Оксана Гуда –

кандидат технічних наук, доцент кафедри фундаментальних наук Луцького національного технічного університету, м. Луцьк, Україна.

Коло наукових інтересів: дослідження теоретичних і практичних проблем вивчення математики в вищих навчальних закладах; практичне застосування вищої математики; механіка деформованого твердого тіла.

e-mail: oksanaguda@bigmir.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3602-7892>



Віктор Тимошук – кандидат технічних наук, доцент кафедри фундаментальних наук Луцького національного технічного університету, м. Луцьк, Україна.

Коло наукових інтересів: динамічна синхронізація дебалансних збудників коливань у вібраційних машинах; застосування методів теорії наближення бігармонічних функцій для дослідження розв'язків крайових задач; математичні моделі економічних процесів; історія математики.

e-mail: victortymoshook@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7944-8507>

УДК 001(09)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-215-223>

ІСТОРІЯ МАТЕМАТИКИ В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Математична освіта є важливою складовою в системі фундаментальної підготовки спеціалістів інженерно-технічних, комп'ютерних, економічних та інших профільів. Для отримання якісної математичної підготовки, формування відповідних загальних та професійних компетентностей студентів доречно залучати ефективні чинники, які сприятимуть підвищенню професійного рівня. Авторами статті представлені окремі аспекти ролі історії математики в процесі отримання якісної математичної освіти. Вивчення класичної вищої математики з елементами історії математики сприятиме більшій зацікавленості студентів в навчальному процесі, допоможе навчитися аналізувати, оцінювати та прогнозувати процеси, що відбуваються, проводити фахові дослідження. У роботі запропоновано ідеї застосування історичних фактів при вивченні окремих тем математичних дисциплін. Це один зі шляхів розуміння математичних понять та тверджень, гіпотез та теорій у контексті як теоретичної бази, так і практичного застосування; розуміння

змісту, стану, нагальних проблем тих чи інших математичних моделей та перспектив їх подальшого розвитку.

Ключові слова: історія математики; математична освіта; історичні факти; вища математика.

Серед пріоритетних завдань, які стоять перед сучасною вищою освітою, особливо виділяється вміння застосовувати теоретичні знання в практичній діяльності та високий рівень професіоналізму випускників вищих навчальних закладів. Без перебільшення, для фахівців технічних, комп'ютерних, економічних спеціальностей у процесі отримання фахового багажу знань важливе значення має якісна математична освіта. Причиною того, що математика глибоко проникає в різні сфери професійних навиків є той факт, що саме математичні дисципліни пропонують чіткі математичні моделі для вивчення та аналізу процесів, закономірностей, явищ тощо. Саме математичні моделі фахових досліджень сприяють більш обґрунтованому та змістовному використанню тих чи інших методів для покращення ефективності виробничих процесів та їх оптимізації, створюють основу для аналізу та прогнозування.

Постановка наукової проблеми. Поряд із традиційними методами опрацювання базового теоретичного матеріалу математичних курсів, серед яких – «Лінійна алгебра та аналітична геометрія», «Математичний аналіз», «Вища математика», «Теорія ймовірності та математична статистика», «Дискретна математика», «Числові методи» та інші, для формування бази математичних знань пропонується використання історичних фактів розвитку математичних дисциплін. Вивчення класичної вищої математики з елементами історії математики сприятиме більшій зацікавленості студентів у навчальному процесі, допоможе глибше зрозуміти міждисциплінарні зв'язки, досягнути важливості математичної освіти, навчитися аналізувати, оцінювати та прогнозувати процеси, що відбуваються в сучасних галузях знань.

Такий підхід до вивчення теорії математичних дисциплін не вимагає значних змін щодо чинних навчальних планів, потрібне лише доповнення до основного навчального матеріалу доцільно підібраних та продуманих фактів з історії розвитку тих чи інших математичних теорій. Водночас необхідною умовою має бути додаткова підготовка викладачів до проведення занять такого формату. Для ефективного навчального процесу викладач повинен підібрати потенційно вигідний та доречний історичний матеріал, перекласти його на мову студента та вказати шляхи його застосування.

Очевидно, що потенціал інтеграції історії математики в процес викладання математики можна поглиблювати та розширювати. Звичайно, що для реалізації більш глибоких та конкретних завдань, спрямованих на залучення історії математики при вивченні математичних дисциплін, потрібне коригування навчальних планів.

Аналіз досліджень та публікацій. Роль, методологічний аналіз, методичне значення окремих елементів історії математики в процесі вивчення математичних дисциплін у своїх роботах висвітлювали відомі математики та дослідники історії математики ХХ століття: М. Я. Віленкін, І. Я. Депман, Й. З. Штоколо, В. М. Брадїс, А. М. Колмогоров, К. О. Рибніков, А. С. Бугай, А. Г. Конфорович та інші [1–6]. Сучасні вітчизняні дослідники історії природничих наук, серед яких Н. О. Вірченко, В. А. Шендеровський, М. О. Боголюбов, Л. М. Бесов, Ю. О. Храмов [7–9], продовжують вивчати питання історії математики, пропонують підходи до її популяризації, вводять у науковий простір маловивчені історичні факти та імена малодосліджених науковців. Питання про використання окремих матеріалів з історії математики під час вивчення теоретичних курсів математики, про роль історії математики у фаховій підготовці майбутніх вчителів виносилися на розгляд у науково-методичних дослідженнях Г. І. Глейзера, В. Г. Бевз, Л. М. Воеводи та інших [10–12]. Наукові положення, висновки та рекомендації, подані в цих дослідженнях, заслуговують на увагу, проте вони переважно спрямовані на вивчення курсів з історії математики, використання елементів історії математики при вивченні предметів математичного циклу для підготовки педагогічних кадрів та для залучення до шкільних навчальних програм.

Метою роботи є обґрунтування можливості та доцільності залучення фактів з історії розвитку математики в процеси вивчення математичних дисциплін у вищих навчальних закладах, що сприятиме покращенню якості математичної освіти.

Виклад основного матеріалу. Історія математики як наука про об'єктивні закони розвитку математичних дисциплін, допомагає прослідкувати зв'язок математики з природничими науками, що відбувається в результаті практичного використання математичних теорій, які в свою чергу породжують все нові та нові методи розв'язання задач, вирішення проблем, що з'являються в ході наукових досліджень. Саме історія математики допомагає сформувати уяву про математику, яка неперервно розвивається, усвідомити причини, за яких виникають одні математичні напрями, ідеї, методи, факти та відмирають інші, цьому за такої умови формуються підходи та навички використовувати різні поняття при вивченні математики.

Крім того, нині зростає інтерес до історії науки як загалом, так і до творчості та особистості вчених, що творили цю науку в минулому. «Історичне вивчення наукового доробку є зараз необхідною зброєю нашого проникнення в нові величезні галузі наукових досліджень, що відкриваються» [13, с. 294]. Ці слова, сказані ще Володимиром Вернадським (1863–1945), звучать особливо актуально в наш час, на нинішньому етапі наукового прогресу.

Однією зі складових науки є математика, історія розвитку якої складається не тільки з появи математичних понять, тверджень, ідей, але й містить вона в собі одну із частин розвитку людської діяльності, у якій відображається боротьба людини з природою, проте не абстрактної людини, а людини як члена суспільства.

На кожному історичному етапі наука підсумовує свої досягнення, які є невід'ємною частиною загального наукового надбання. Подальші успіхи в дослідженнях та в засвоєнні дійсності не можуть лише підкреслювати та оцінювати уже здобуте, вони повинні його уточнити, удосконалити, дати можливість переосмислити. Саме наступність науки забезпечує її логіку розвитку, формує її системний характер. Немає кращої можливості розкрити зміст, стан, проблематику та визначити перспективи будь-якої науки, крім як розглянути її в процесі розвитку, тобто історично, наголошував В. І. Вернадський [14, с. 71].

Історія математики в процесі вивчення математичних дисциплін може сприяти виконанню цілого комплексу завдань та мати широкий спектр функцій:

- правильно дібрані, переконливо вмотивовані, історичні факти, які є доречними при вивченні конкретної теми, можуть зацікавити студентів, стати джерелом мотивації для більш глибокого пізнання;
- спосіб для розвитку критичного та логічного мислення, для вміння акумулювати висновки та робити узагальнення, для всебічного аналізу;
- це один зі шляхів розуміння математичних понять та тверджень, гіпотез та теорій у контексті як теоретичної бази, так і практичного застосування; розуміння змісту, стану, нагальних проблем тих чи інших математичних моделей та перспектив їх подальшого розвитку;
- це джерело нових завдань, способів розв'язування поставлених задач, методів вивчення матеріалу;
- це один зі способів демонстрації взаємозв'язків математики з іншими галузями науки та з виробничими процесами;
- це можливість розвивати цивілізовану свідомість, зберігати культурну ідентичність.

Основи вищої математики були розроблені в працях давньогрецьких вчених, у наукових роботах Р. Декарта (1596–1650), І. Ньютона (1643–1727), Г. Лейбніца (1646–1716), Л. Ейлера (1707–1783), Ж. Лагранжа (1752–1833), П. Лапласа (1749–1827), А. Лежандра (1752–1833), К. Гаусса (1777–1855), К. Якобі (1804–1851) та в дослідженнях багатьох інших вчених, які залишили вагомий внесок в історичний розвиток математичної науки.

У питанні про те, як вводити історію математики в навчальний процес незаперечним є той факт, що цікаві та оригінальні історичні факти допомагають поєднати елементи історії математики з вивченням математичних дисциплін, за такої умови обґрунтовано формується цілісне бачення наукових теорій, збільшується зацікавленість студентів у навчанні.

Історія математики багата на різноманітні методи та підходи до розв'язання проблемних завдань. Ряд методів не втратили своєї актуальності, які можна удосконалювати та брати на озброєння для розв'язання різнопланових задач сучасних галузей знань.

Наприклад, К. Ф. Гаусс, займаючись теорією чисел, і, зокрема, законом розподілу простих чисел, надавав перевагу дослідницькому методу, який тісно переплітався з практикою. Суть методу в такому: насамперед формулювалася задача, після чого здійснювався перехід до практичних дій (проводилися підрахунки, табулювання, так би мовити, «експеримент»), потім – до теорії, здійснювався аналіз від конкретного до загального (тобто індуктивно формулювався знайдений закон, який вимагав доведення і повинен бути доведеним). Наступний крок – знову до практики (до більш об'ємних перевірок, до застосування закону для подальших емпіричних досліджень), а потім знову до теорії (до більш глибоких зв'язків із ціллію формулювання більш загальних закономірностей на вищому ступені розвитку) [15].

Метод, запропонований на початку XIX століття, вимагав титанічної праці математиків-обчислювачів. У той час саме математичні таблиці створювали практичну основу як для теоретичних, так і для практичних досліджень, ставали поштовхом для нових відкриттів, були незамінними тестами для перевірки та підтвердження теоретично обґрунтованих формул, виведених нерівностей тощо. Крім того, таблиці були незамінними помічниками для численних підрахунків, для обчислень, що вимагали високої точності. Наприклад, математик українського походження Я. П. Кулик (1793–1863) є автором великої кількості таблиць, які не можуть не вражати своїм об'ємом та точністю. Так, в роботах обчислювача «Таблиці квадратів та кубів чисел до 100 000 з використанням до розкладу великих чисел» [16], у «Handbuch mathematischer Tafeln» (у «Довіднику математичних таблиць») [17] зібрана неймовірно велика кількість різних значень, серед яких, наприклад, значення всіх степенів чисел 2, 3, 5 до 2^{71} , 5^{37} , 5^{37} , а це 22- та 26-значні числа. Сьогодні прогрес обчислювальної техніки визначає будь-яку роботу з великою кількістю підрахунків, а отже, наочна перевірка результатів не є проблемою, відповідно, метод, запропонований ще Гауссом, може працювати набагато швидше та надійніше.

Окремої уваги заслуговують історичні визначення основних математичних понять. Наприклад, Ісаак Ньютон у роботі «Загальна математика» (1707) запропонував такі цікаві означення чисел: «Під числом ми розуміємо не стільки множину одиниць, скільки абстрактне відношення якої-небудь величини того ж типу, яка береться за одиницю. Число буває трьох видів: ціле, дробове, ірраціональне. Ціле число є те, що вимірюється одиницею; дробове – кратною долею одиниці; ірраціональне число незрівнянне з одиницею» [18].

Наводячи цікаві історичні факти, ще не один раз доречно звертатися до наукового доробку І. Ньютона. Наприклад, студентів комп'ютерних спеціальностей при вивченні теми «Наближені розв'язки алгебраїчних рівнянь», може в оригінальному варіанті зацікавити метод отримання наближених значень коренів алгебраїчних рівнянь, який вчений детально пояснив на такому прикладі:

$$x^3 - 2x - 5 = 0, \text{ наближений корінь: } x = 2,09455147.$$

Студентів при ознайомленні з основними поняттями теми «Комплексні числа» можуть зацікавити окремі факти з історії появи комплексних чисел, які довгий час вважались чимось «вигаданим» та стали об'єктом досліджень лише в роботах математиків XVIII століття. Сам термін «комплексного числа» ввів К. Гаусс, символ i запропонував Л. Ейлер, який вивів відому формулу:

$$e^{ix} = \cos x + i \sin x.$$

Пізніше роботи Лейбніца, Лагранжа, Ейлера, Муавра та інших вчених створили апарат комплексних чисел, що дав змогу вирішувати важливі проблемні питання лінійної алгебри, інтегрального числення, диференціальних рівнянь, а також розв'язувати прикладні задачі теорії пружності, електротехніки тощо. З часом сформувався один із основних розділів сучасної математики – теорія функції комплексної змінної [4].

«Лінійна алгебра», яка майже до XX століття була наукою лише про методи розв'язування алгебраїчних рівнянь, розвиваючись, перетворилася на алгебру, що вивчає лінійні простори, лінійні оператори тощо. Крім того, лінійна алгебра стала фундаментальною основою сучасної обчислювальної алгебри, без якої є неможливою комп'ютеризація багатьох галузей знань, що тією чи іншою мірою зводяться до аналізу векторно-матричних процедур. Саме лінійна алгебра лежить в основі лінійного програмування.

У ході історичного розвитку з'явилося матричне числення, без якого важко уявити сучасні дослідження. Поняття матриці широко використовується в теорії графів, у цифровій обробці сигналів (бінарна матриця, матриця перестановок), сформувалася теорія матриць із широким спектром практичного застосування.

Звичайно, можна підібрати достатньо історичних фактів, що можуть зацікавити студентів, які вивчатимуть теми «Визначники», «Матриці», «Системи лінійних алгебраїчних рівнянь». Наприклад, всім відоме правило Крамера (1750) було сформульоване в ході вирішення проблеми знаходження плоскої кривої, що проходить через задану точку. Теорію визначників розробив Лейбніц, він винайшов загальне правило обчислення розв'язків систем лінійних рівнянь за допомогою визначників, крім того, ще запропонував способи дослідження самих розв'язків, використовуючи детермінанти. Цікаво, що англійський письменник Льюїс Керрол (1832–1892) – автор відомого твору «Аліса в Країні чудес» у 1867 р. опублікував наукову роботу «Елементарна інструкція з теорії детермінантів» – трактат про визначники та їх застосування для розв'язування систем лінійних алгебраїчних рівнянь [19].

Основою сучасного курсу «Вища математика» є диференціальне та інтегральне числення. Можна залучити велику кількість історичних відомостей, що сприятимуть зацікавленості студентів та допоможуть логічно усвідомити роль та значення відповідного теоретичного матеріалу з розділу «Математичний аналіз». Так, цікавою є історія формування поняття функції, це період між дослідженнями Ейлера та Діріхле. Ейлер наполягав на такому означенні (1748): «Функцією змінної величини є аналітичний вираз, який складається будь-яким способом із цих змінних величин та з чисел, або із постійних величин». Означення функції, яке пізніше запропонував Діріхле (1837), вже еквівалентне сучасному.

Узагальнена історія диференціального числення бере початок із праць І. Ньютона та Г. Лейбніца, які проводили серйозний аналіз обчислення нескінченно малих величин. Перша назва похідної – «флюксія», функції називались «флюентами» (робота Ньютона «Роздуми про квадратуру круга»). Ньютон розглядав нескінченно малий приріст часу dt , який позначав знаком x_0 ($x_0 \neq 0$). Значення x_0 , що зараз називається диференціалом, Ньютон назвав *моментом*. Саме поняття похідної з'явилося в результаті дослідження питань механіки, Ньютон розв'язував задачу про миттєву швидкість (трактат «Метод флюксій і нескінченних рядів»). Така добірка історичних фактів буде доречною при вивченні теми «Похідна функції. Диференціальне числення функції однієї змінної».

Перше відкриття самого диференціального числення належить Г. Лейбніцу, який узагальнив тогочасні результати досліджень. Розв'язуючи геометричну задачу про проведення дотичної до заданої кривої, Лейбніц довів, що завдання знаходження $tg\varphi$, тобто кутового коефіцієнта дотичної в точці M до плоскої кривої, що задається функцією $y = f(x)$, зводиться до знаходження похідної функції x по незалежній змінній x при даному значенні $x = x_1$.

Позначення похідної, яке запропонував Лейбніц, не змінилося до сьогоднішнього дня: а саме, якщо $y = f(x)$ – функціональна залежність між змінними похідну функції U вчений позначав $\frac{dy}{dx} \left(\frac{d}{dx} f(x) \right)$. Офіційною числення вважається травень 1684 р., коли Лейбніц опублікував статтю «Новий метод максимумів та мінімумів...». Інші сучасні позначення похідної функції – y' , $f'(x)$ запропонував Ж. Лагранж, який назвав похідну *диференціальним коефіцієнтом* [20].

Можна згадати, що між Ньютоном та Лейбніцем велися багаторічні суперечки про першість відкриття диференціального числення.

Науковий доробок Ньютона, Лейбніца, інших вчених містить чимало фактів, які можна залучати до навчального процесу. Так, Г. Лейбніц вважається основоположником математичної логіки. У роботі «Логіка, або Мистецтво думати» автор запропонував ідею вивчати логіку засобами математики та побудувати апарат логічного числення.

Вивчення теми «Інтегральне числення», яка є важливою теоретичною базою, що широко використовується на практиці, також доречно доповнити історичними фактами, які зможуть і зацікавити студентів, і допомогти їм розібратися з методами інтегрування функцій та навчитися їх застосовувати. Наприклад, одним із перших описав правила інтегрального обчислення Г. Лейбніц у статті «Про приховану геометрію», а символ інтеграла $\int$ вчений називав «сумою» (термін *інтеграл* ввів Й. Бернуллі (1667–1748)) [2].

Розвиток інтегралів відбувався двома шляхами:

– інтеграл трактувався як межа деякої суми (знаходив застосування при розв'язуванні задач у багатьох природничих галузях);

– інтеграл досліджувався як сімейство первісних (з'явився новий розділ математичного аналізу – методи інтегрування функцій, при цьому клас інтегрованих функцій постійно збільшувався).

Пізніше О. Коші обґрунтував поняття та правила обчислення невластивих інтегралів. Варто підкреслити, що таблиця інтегралів, запропонована ще І. Ньютоном, залишилася майже без змін.

Важливим моментом в історичному розвитку інтегрального числення є застосування невизначених інтегралів для розв'язування диференціальних рівнянь, які стали однією зі складових наукового та практичного апарату багатьох наук.

Диференціальні рівняння зародилися в багатьох працях Ньютона, водночас свої дослідження вчений вважав такими значущими та важливими, що зашифрував їх у вигляді анаграм, зміст якої в такому: «закони природи виражаються диференціальними рівняннями». Роботи Ейлера та Лагранжа, у яких вчені досліджували теорію малих коливань, поклали початок теорії систем лінійних диференціальних рівнянь.

Історичні факти, що підкреслюють взаємозв'язки між різними розділами математики, сприяють глибшому розумінню необхідності та важливості математичного апарату для розв'язування прикладних задач професійного спрямування. Математичне мислення та математична інтуїція допоможуть правильно сформулювати задачу, зробити всебічну оцінку даних, раціонально вибрати методи розв'язку, провести аналіз отриманих результатів.

Крім того, елементи історії математики зможуть долучити студентів до ознайомлення з новим напрямом математичних досліджень – етноматематикою, яка виникла на основі соціальної критики традиційного викладання математики, в якості основного об'єкта розгляду має аналіз математичних методів у їх різних культурних контекстах. Концепція етноматематики підкреслює культурні особливості в різних формах знань.

Висновки. Очевидним є той факт, що математика відіграє важливу роль у природничо-наукових, інженерно-технічних, економічних та гуманітарних дослідженнях. Математика для багатьох галузей знань стала надійним методом точних досліджень, це засіб чіткого формулювання понять та проблемних ситуацій. Математичні дисципліни є зручним засобом для побудови та дослідження, аналізу та прогнозування математичних моделей найрізноманітніших явищ та процесів. Без сучасної математики з її розвинутим логічним

та обчислювальним апаратами не можливий прогрес у жодній галузі людської діяльності. А отже, математична освіта є важливою складовою в системі фундаментальної підготовки спеціалістів інженерно-технічних, комп'ютерних, економічних та інших профілів.

Для отримання якісної математичної підготовки, формування відповідних загальних та професійних компетентностей студентів потрібно залучати всі ефективні чинники, у тому числі враховувати роль історії математики в процесі вивчення математичних дисциплін. Обговорення та вивчення епізодів з історії математичних теорій допоможе студентам усвідомити історичність математичних знань, приведе їх до розуміння того, що математика розвивається згідно з не тільки внутрішніми науковими процесами, а й із соціальними запитами. Такий підхід сприятиме зростанню пізнавальної активності студентів, формуватиме цілісне бачення наукових теорій, ілюструватиме в контексті історичного розвитку взаємозв'язок теоретичної підготовки з дослідницькою діяльністю та з практичним досвідом. На сьогодні немає методичного підходу до того, в якому обсязі та, який саме історичний матеріал має включатися до відповідних навчальних програм. Ці питання залишаються предметом науково-методичних та фахових дискусій.

Крім того, саме критично-аналітичні характеристики історичних фактів дають можливість не лише об'єктивно проаналізувати здобутки попередників щодо тих чи інших проблемних і наукових, і практичних ситуацій, а й «історично заходячи в минуле, критично творити історію науки, рухаючись вперед»[21].

Використані джерела

- [1] И. Я. Депман. История арифметики. Москва, Россия: Просвещение, 1965.
- [2] Г. Вилейтнер. История математики от Декарта до середины XIX ст. Москва, Россия: Наука, 1966.
- [3] И. З. Штоколо, Ред. История отечественной математики, т.1-4. Київ, Україна: Наукова думка, 1967.
- [4] К. А. Рыбников. История математики. Москва, Россия: Из-во МГУ, 1974.
- [5] А. И. Бородин и А. С. Бугай. Биографический словарь деятелей в области математики. Київ, Україна: Радянська школа, 1979.
- [6] А. Г. Конфорович і Г. М. Андрієвська. Історія розвитку математики. Київ, Україна: Вища школа, 1980.
- [7] Н. А. Вирченко. О математике и математиках. Київ, Україна: Світ, 1998.
- [8] В. А. Шендеровський і Е. Бабчук, Ред. Нехай не гасне світ науки. Книга перша. Київ, Україна: Видавничий дім «Простір», 2009.
- [9] В. А. Шендеровський. Нехай не гасне світ науки. Книга четверта. Київ, Україна: Видавничий дім «Простір», 2017.
- [10] Г. И. Глейзер. История математики в школе. VII-VIII классы. Пособие для учителей. Москва, Россия: Просвещение, 1982.
- [11] В.Г. Бевз. Історія математики у фаховій підготовці майбутніх учителів. Монографія. Київ, Україна: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005.
- [12] А. Л. Воевода. Зацікавити математикою. 5-11 класи. Київ, Україна: Редакції газет природничо-математичного циклу, 2012.
- [13] В. И. Вернадский. Труды по истории науки в России. Москва, Россия: Наука, 1948.
- [14] В. І. Вернадський. "Думки про сучасне значення історії знань", у *Вибрані праці*, В. І. Вернадського, Ред. Київ, Україна: Наукова думка, 2005, с.60-72.
- [15] К. Р. Бирман. "Некоторые результаты новых исследований о Гауссе", из *Историко-математические исследования*, К. Р. Бирмана, Вып. 25, Ред. Москва, Россия: Наука, 1980, с. 266-280.
- [16] J.P. Kulik Tafeln der Quadrat und Kubikzahlen aller natürlichen Zahlen bis Hunderttausend, nebst ihrer Anwendung auf die Zerlegung grösser Zahlen auf ihre Factoren. Leipzig, Germany, 1848.
- [17] J.P. Kulik. Handbuch mathematischer Tafeln. Graz, Austria, 1824.
- [18] Д. Я. Стройк. Краткий очерк истории математики. Москва, Россия: Наука, 1978.
- [19] Ф. Клейн. Лекции о развитии математики в XIX столетии. Москва, Россия: Наука, 1978.
- [20] А. П. Юшкевич. Історія математики в трьох томах, т.2. Москва, Россия: Наука, 1970.
- [21] В. І. Вернадський. "З історії ідей", у *Вибрані праці*, В. І. Вернадського, Ред. Київ, Україна: Наукова думка, 2005, с.48–59.

References

- [1] I.Y. Depman. History of arithmetic. Moscow, Russia: Prosveshchenie, 1965. (in Russian).
- [2] G. Vileitner. History of mathematics from Descartes to the middle of the XIX century. Moscow, Russia: Nauka, 1966. (in Russian).
- [3] I.Z.Shtokolo, Ed. History of domestic mathematics, vol.1-4. Kyiv, Ukraina: Naukova dumka, 1967. (in Russian).
- [4] K.A. Rybnikov. Math history. Moscow, Russia: Moscow State University, 1974. (in Russian).
- [5] A.I. Borodin and A.S Bugay. Biographical Dictionary of figures in Mathematics. Kyiv, Ukraina: Radyanska shkola, 1979. (in Russian).
- [6] A.G. Konforovich and G.M. Andrievskaya. History of mathematics development. Kyiv, Ukraina: Vishcha shkola, 1980. (in Ukrainian).
- [7] N.A. Virchenko. About mathematics and mathematicians. Kyiv, Ukraina: Svit, 1998. (in Russian).
- [8] V.A. Shenderovskiy and E. Babchuk, Ed. Let the world of science not go out . First book. Kyiv, Ukraina: Vidavnychij dim «Prostir», 2009. (in Ukrainian).
- [9] V.A. Shenderovskiy. Let the world of science not go out . Fourth book. Kyiv, Ukraina: Vidavnychij dim «Prostir», 2017. (in Ukrainian).
- [10] G.I. Glaser. History of mathematics at school. VII-VIII classes. Teacher's guide. Moscow, Russia: Prosveshchenie, 1982. (in Russian).
- [11] V.G. Bevz. History of mathematics in the professional training of future teachers. Monograph. Kyiv, Ukraina: NPU imeni M.P. Dragomanova, 2005. (in Ukrainian).
- [12] A.L. Voivode. Interested in mathematics. 5-11 classes. Kyiv, Ukraina: Redakcii gazet prirodnichno-matematichnogo ciklu, 2012. (in Ukrainian).
- [13] V.I. Vernadsky. Proceedings on the history of science in Russia. Moscow, Russia: Nauka, 1948.(in Russian).
- [14] V.I. Vernadsky "Thoughts on the modern significance of the history of knowledge", in *Selected works*, V.I. Vernadsky, Kyiv, Ukraina: Naukova dumka, 2005, pp.60-72. (in Ukrainian).
- [15] K.R. Birman (1980) "Some results from new research on Gauss", in *Historical-mathematical research*, K.R. Birman, vol.25, Moscow, Russia: Nauka, 1980, pp. 266-280. (in Russian).
- [16] J.P. Kulik. Tables of the square and cubic numbers of all natural numbers up to a hundred thousand, in addition to their application for the decomposition of larger numbers on their factors. Leipzig, Germany, 1848. (in German).
- [17] J.P. Kulik. Handbook of mathematical tables. Graz, Austria, 1824. (in German).
- [18] D.Y. Stroyk. A Brief Essay on the History of Mathematics. Moscow, Russia: Nauka, 1978. (in Russian).
- [19] F. Klein. Lectures on the development of mathematics in the XIX century. Moscow, Russia: Nauka, 1978. (in Russian).
- [20] A.P. Yushkevich. History of mathematics in three volumes. vol. 2 Moscow, Russia: Nauka, 1970. (in Ukrainian).
- [21] V.I. Vernadsky. "From the history of ideas", in *Selected works*, V.I. Vernadsky Kyiv, Ukraina: Naukova dumka, 2005, pp.48-59. (in Ukrainian).

Лисковец Светлана Михайловна, кандидат исторических наук, доцент, Луцкий национальный технический университет, г. Луцк, Украина.

Гуда Оксана Викторовна, кандидат технических наук, доцент, Луцкий национальный технический университет, г. Луцк, Украина.

Тymoшук Виктор Николаевич, кандидат технических наук, доцент, Луцкий национальный технический университет, г. Луцк, Украина.

ИСТОРИЯ МАТЕМАТИКИ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Математическое образование является важной составляющей в системе фундаментальной подготовки специалистов инженерно-технических, компьютерных, экономических и других профилей. Для получения качественной математической подготовки, формирования соответствующих общих и профессиональных компетенций студентов уместно привлекать эффективные факторы, способствующие повышению профессионального уровня. Автора-

ми статті представлені окремі аспекти ролі історії математики в процесі отримання якісного математичного освіти. Вивчення класичної вищої математики з елементами історії математики буде сприяти більшій зацікавленості студентів в навчальному процесі, допоможе навчитися аналізувати і прогнозувати відбуваючі процеси, проводити професійні дослідження. В роботі запропоновані ідеї застосування історичних фактів при вивченні окремих тем математичних дисциплін. Це один з шляхів розуміння математичних понять і тверджень, гіпотез і теорій в контексті як теоретичної бази, так і практичного застосування.

Ключевые слова: історія математики; математичне освітання; історичні факти; вища математика.

Svitlana Liskovets, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Lutsk National Technical University, Lutsk, Ukraine.

Oksana Huda, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Lutsk National Technical University, Lutsk, Ukraine.

Viktor Tymoshchuk, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Lutsk National Technical University, Lutsk, Ukraine

HISTORY OF MATHEMATICS IN THE CONTEXT OF STUDYING MATHEMATICAL DISCIPLINES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Mathematical education is an important component in the system of fundamental training of specialists in engineering, computer, economics and other profiles. In order to obtain high-quality mathematical training, the formation of appropriate general and professional competencies of students of higher educational institutions, it is appropriate to involve a variety of effective factors that will help to improve the professional level.

The authors of the article present some aspects of the role of the history of mathematics in the process of obtaining high-quality mathematical education. Studying classical higher mathematics with elements of the history of mathematics will promote greater interest of students in the educational process, will help to learn to analyze, evaluate and predict the processes, conduct professional research, better understand interdisciplinary links, realize the importance of mathematical education. This approach will contribute to the growth of cognitive activity of students, will form a holistic vision of scientific theories, will illustrate the relationship of theoretical training with research and practical experience in the context of historical development.

The paper offers ideas of the application of historical facts for improving methods of studying mathematical disciplines, focuses on the involvement of materials in the history of mathematics in the study of linear algebra, differential and integral calculus, differential equations, etc. Examples of historical methods and approaches to solving problematic mathematical tasks are given, some historical facts are offered, which may be of interest to students in studying ways to find approximate solutions of algebraic equations, acquaintance with concepts of complex numbers, determinants, derivative and initial function, etc. The expediency of this approach is that it is one of the ways to understand mathematical concepts and statements, hypotheses and theories in the context of both theoretical basis and practical application; to understand the content, state, urgent problems of certain mathematical models and prospects for their further development.

Keywords: history of mathematics; mathematical education; historical facts; higher mathematics.



Розповсюдження журналу здійснюється державним підприємством «ДП Преса».

*Передплату наукового видання «Український педагогічний журнал»
на 2021 рік можна оформити:*

- в будь-якому відділенні поштового зв'язку України за готівковий рахунок;
- в пунктах передплати — за безготівковим розрахунком та за готівку;
- через Інтернет, використовуючи форму пошуку за абеткою або індексом в електронному каталозі видань України.

*Інформацію про передплату «Українського педагогічного журналу»
розміщено у каталозі видань України на 2021 рік.*

ПЕРЕДПЛАТНИЙ ІНДЕКС 86291

Періодичність видання 4 рази на рік.

КОНТАКТИ РЕДАКЦІЇ:

04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-д,
Інститут педагогіки НАПН України, кабінет 213



Тел./Факс: +38 (044) 481 37 57



e-mail: nauk_org_undip@ukr.net

Сайт: <http://uej.undip.org.ua>

Сторінка «Українського педагогічного журналу» на Facebook:



<https://www.facebook.com/ukr.edu.journal>

Підписано до друку 28.11.2020 р. Формат 70x100 1/16

Папір офс. 80 г/м2. Друк цифровий.

Умов. друк. арк. 12,19. Наклад 300 прим.

Оригінал-макет видання підготовлено видавництвом «Педагогічна думка»

04053, м Київ, вул. Січових Стрільців 52-а, корп. 2;

тел./факс: +38 (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 у ФОП Курбанова Ю.В.

09100, м. Біла Церква, вул. Некрасова, 95, кв. 307

+38 (098) 998 10 01, +38 (093) 998 10 01

rvd.avtoritet@gmail.com

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:

Серія ДК № 5987 від 31.01.2018 р.