



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ВІДДІЛЕННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Г.С. СКОВОРОДИ
ДЗ «ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Т.Г. ШЕВЧЕНКА»

ІСТОРІЯ ТА ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ: КОНТРОВЕРЗИ СУЧАСНОГО НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ



8 червня 2021 р.
Київ

ЗБІРНИК ТЕЗ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
З МІЖНАРОДНОЮ УЧАСТЮ



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ВІДДІЛЕННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ Г. С. СКОВОРОДИ

ДЗ «ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»

ІСТОРІЯ ТА ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ: КОНТРОВЕРЗИ СУЧАСНОГО НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ



**8 червня 2021 р.
Київ**

**ЗБІРНИК ТЕЗ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
З МІЖНАРОДНОЮ УЧАСТЮ**

УДК 37.013.73

**Всеукраїнська науково-практична конференція
проводиться відповідно до плану роботи
Національної академії педагогічних наук України**

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
Протокол № 6 від 31 травня 2021 р.*

Редакційна колегія:

С. О. Сисоєва, доктор педагогічних наук, професор — *голова ред. кол.*;
О. М. Топузov, доктор педагогічних наук, професор — *заст. голови ред. кол.*;
Н. П. Дічек, доктор педагогічних наук, професор;
М. Д. Култаєва, доктор філософських наук, професор;
Н. Б. Антонєць, кандидат педагогічних наук, ст. наук. с.;
К. Ю. Ладоня, відповідальний редактор

Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контроверзи сучасного наукового пізнання : зб. тез всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 8 червня 2021 р., м. Київ, Інститут педагогіки НАПН України / ред. кол.: Топузov О. М., Сисоєва С. О., Дічек Н. П., Култаєва М. Д. та ін. — [Електронне наукове видання]. — Київ : Педагогічна думка, 2021. — 246 с.

ISBN978-966-644-585-1

Збірник містить тези учасників всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контроверзи сучасного наукового пізнання» (8 червня 2021 р., м. Київ). У тезах окреслено погляди науковців на питання філософського осмислення досвіду реалізації проекту «Нова українська школа»; методологічні проблеми вивчення плинної сучасності у контексті освіти, її історії та філософії; освітні ресурси у пошуках стратегій подолання кризових станів.

Збірник розраховано на вчених, викладачів, докторантів, аспірантів, здобувачів вищої освіти, представників державних органів влади та місцевого самоврядування і широкий читацький загал.

УДК 37.013.73

*Матеріали подано в авторській редакції,
за достовірність фактів, цитат, посилань на джерела
та вживання назв документів, власних імен тощо
відповідають автори публікацій.*

ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОБОТИ КОНФЕРЕНЦІЇ

- Міжкультурна комунікація в освіті як засіб подолання суперечностей транзитивного суспільства
- Традиційне і контрверсійне у дослідженні історії та філософії сучасної освіти
- Компетентнісний підхід в освіті та його філософсько-педагогічне осмислення
- Роль учителя у пом'якшенні суспільних конфронтацій і забезпеченні національної єдності
- Критичне мислення як провідний тренд сучасного освітнього процесу



МЕТА КОНФЕРЕНЦІЇ:

обмін ідеями та результатами наукових досліджень із вище зазначених напрямів між дослідниками і практиками, обговорення актуальних наукових освітньо-філософських проблем, що мають міждисциплінарний характер, сприяння оприлюдненню контрверсійних питань сучасного освітнього процесу для пошуку шляхів їх розв'язання.

Напря́м перший

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ В ОСВІТІ
ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ СУПЕРЕЧНОСТЕЙ
ТРАНЗИТИВНОГО СУСПІЛЬСТВА**Асмут Кристоф**

Культура релігійного виховання у постсекулярних
соціокультурних контекстах..... 14

Березівська Л. Д.

Міждисциплінарність історії освіти
чи відстоювання дослідницького поля:
контроверзи європейських пошуків..... 15

Білаш Я. В., Корж Г. В.

Традиція організації літнього відпочинку
школярів та її духовно-національний ресурс
у викликах сьогодення..... 18

Горлачов О. С.

Міміко-жестове мовлення як засіб спілкування
осіб з порушеннями слуху в сучасних реаліях:
інтернет-комунікація 23

Зінченко В. В.

Глобальна стратегія стійкого розвитку
у контексті дослідницької діяльності
систем освіти та науки..... 26

Іванюк Г. І.

Міжпарадигмальний вимір нової стратегії освіти
людини у змінному світі..... 29

Косенчук Ю. Г.

Міжкультурний концепт реформування шкільної освіти
у Фінляндській Республіці (1990–2010-ті рр.)..... 32

Култаєва М. Д.

Плюралізація культур знання:
до епістемної специфіки педагогічних теорій 36

Матюшинець Я. В.

Середовищний підхід до реалізації міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу ЗЗСО..... 39

Пищик О. В.

Організаційно-методичний супровід розвитку комунікативної культури керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти 42

Радіонова Н. В.

Міжкультурна комунікація: українсько-польські зв'язки у ретроспективі та перспективі 45

Садоха О. В.

Освіта і глобалізація: детектування і локації 47

Саух П. Ю.

Матриця полікультурної освіти в дискурсі алгоритму «політики рівної гідності» 48

Тимошко Г. М.

Сучасні тенденції формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти в умовах університетської освіти..... 52

Триняк М. В.

До питання про рівні інтеркультурної комунікації в освіті..... 56

Хомич О. О.

Особливості міжкультурної взаємодії у поступі шкільної освіти в Канаді (друга половина ХХ — початок ХХІ століття) 59

Шолох О. А.

Особливості формування комунікативної культури майбутнього викладача закладу вищої освіти..... 62

Напрямок другий

ТРАДИЦІЙНЕ І КОНТРОВЕРСІЙНЕ
У ДОСЛІДЖЕННІ ІСТОРІЇ
ТА ФІЛОСОФІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ**Антонець Н. Б.**

Індивідуальне навчання
як форма здобуття початкової освіти:
нормативно-правий аспект (1991–2017) 68

Гоголь Н. В.

Періодизація розвитку шкільної літературної освіти
на засадах культурологічного підходу 71

Григорова Н. В.

Соціолінгвістичний аспект історії
педагогічних ідей: евристичний потенціал
концепції Альфреда К. Тремля 75

Гупан Н. М.

Зрушення у понятійно-термінологічному
апараті дослідництва з історії освіти
доби незалежної України 76

Дічек Н. П.

Педагогічна імагологія: спроба апології 78

Загородня А. А.

Аналіз моделей профільного навчання
та основних підходів до їх функціонування
в старших класах середніх загальноосвітніх
шкіл України в період з 2011 по 2017 рр. 83

Івченко Т. В.

Психотехніка як основа профорієнтаційної роботи
в Україні в 20-ті роки ХХ століття 86

Коляда Н. М.

Регіональні дослідження
в контексті інтеграції освіти і науки 90

Кузьменко А. Ю., Гораш К. В. Роль педагогічної спадщини українських вчених-педагогів у реформуванні української освіти.....	93
Міхно О. П. Концепції мовно-літературної освіти 1991–2017 років: контроверзи поступу.....	96
Супрун М. О. Академік В. М. Синьов як основоположник пенітенціарної дефектології.....	99
Ткаченко А. В., Карабут Ю. А. Протиріччя ідейно-політичного світогляду А. Макаренка	102
Черпанова С. О. Філософія освіти у площині Захід — Схід: методологічний аспект.....	105
Янченко Т. В. Історико-педагогічні концепти освітніх інновацій: контроверсійний дискурс	108

Напря́м третій

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ ТА ЙОГО ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ

Бурда М. І. Результати навчання математики: історія і сьогодення.....	112
Голуб Н. Б. До проблеми творчого застосування знань з української мови.....	114
Гораш К. В. Інноваційність як одна з ключових компетентностей сучасного вчителя.....	117

Гусакова О. О. Фасилітативне спілкування як ключове уміння майбутнього вчителя іноземної мови	119
Калініченко Л. М. Ідеї про формування творчого мислення молодших школярів і потреби Нової української школи.....	122
Коваленко О. М. Розвиток предметно-методичної компетентності вчителя як основа впровадження компетентнісно орієнтованого підходу.....	125
Кочубей Т. Д. Концептуальні основи компетентнісного підходу при побудові освітніх програм підготовки здобувачів вищої освіти	129
Круглик О. П. Роль сучасного шкільного підручника у навчанні учнів з особливими освітніми потребами	132
Мельник Ю. С. Формування понять простору і часу в базовому курсі фізики	134
Мороз І. В. Дослідницька компетентність учнів: сутність та особливості формування на уроках історії.....	137
Мороз П. В. Дослідницький підхід до організації інтегрованого навчання історії	140
Назаренко Т. Г. Філософське обґрунтування компетентнісного підходу при вивченні географії.....	143
Орлова М. М. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх соціальних педагогів до діяльності щодо збереження здоров'я дітей.....	146

Піддячий М. І.

Компетентнісний підхід в освіті:
філософсько-педагогічні засади 149

Піка І. М.

Особливості підготовки вихователів
закладів дошкільної освіти
до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами..... 152

Пронікова І. В.

Нові технології в закладах підвищення кваліфікації вчителів..... 155

Сєрова Г. В.

Формування екологічної компетентності школярів:
форми і методи навчання..... 157

Степаненко В. В.

Професійна компетентність майбутніх бакалаврів
з технологій медичної діагностики та лікування
в контексті сучасної парадигми освіти..... 160

Шевченко В. М.

Підготовка фахівців для системи спеціальної освіти в Україні 163

Напрямок четвертий

**РОЛЬ УЧИТЕЛЯ
У ПОМ'ЯКШЕННІ СУСПІЛЬНИХ КОНФРОНТАЦІЙ
І ЗАБЕЗПЕЧЕННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ЄДНОСТІ**

Венгловська О. А.

Підготовка майбутніх педагогів
до роботи в умовах освітніх змін 168

Євтух М. Б.

Яким має бути сучасний вчитель 171

Проніков О. К.

Нова українська школа: інновації
в підготовку майбутніх вчителів..... 174

Сагуйченко В. В. Суспільна підтримка освітніх реформ: європейський досвід та українські реалії	177
Степаненко В. І. Реінтеграція молоді з тимчасово окупованих територій і лінії розмежування через освіту як шлях до національної консолідації	180

Напрямок п'ятий

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ПРОВІДНИЙ ТРЕНД СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Беленька Г. В. Фреймовий спосіб подання знань в освітньому процесі ЗВО	184
Бойченко М. І. Освіта у модусі критичного мислення: шлях подолання контраверсійності.....	186
Бровко К. А. Розвиток критичного мислення майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі вивчення іноземної мови	189
Ваховський Л. Ц. Вільям Самнер про розвиток критичних здібностей	191
Волинець Ю. О. Критичне мислення як необхідна складова професійної компетентності сучасного дошкільного педагога.....	194
Караман О. Л. Розвиток критичного мислення особистості як науково-педагогічна проблема.....	197

Киричок І. І.

Прийоми технології розвитку критичного мислення
у підготовці майбутніх учителів на заняттях
з курсу «Методика навчання української мови»
та «Методика навчання літературного читання» 199

Кондратець І. В.

Самостійність і свобода вибору дитини
як ознаки прояву критичного мислення 202

Кравченко О. О.

До питання створення безбар'єрного середовища
в умовах закладу вищої освіти 205

Куземко Л. В.

Формування критичного мислення у студентів
педагогічних спеціальностей: теорія і практика..... 208

Курило В. С.

Концепція критичного мислення:
міждисциплінарний вимір..... 211

Леонтьєва І. В.

Розвиток критичного мислення здобувачів освіти:
debes, ergo potes 214

Малієнко Ю. Б.

Критичне мислення як складник
інтегрованого навчання історії в гімназії 218

Марчак О. Ю.

Сучасна освіта: критичне мислення
у тотальності симулякрів..... 220

Мелков Ю. О.

Демократизація наукової діяльності університетів України
як шлях до формування критичного мислення 222

Озьмінська І. Д.

Особливості розвитку та оцінки
навичок критичного мислення
у майбутніх публічних управлінців 225

Омельченко Т. В.

Використання в освітньому процесі
інноваційних методів навчання..... 228

Починкова М. М.

Критичне мислення особистості
й інформаційна агресія..... 231

Саух П. Ю.

Розвиток критичного мислення
як один із провідних трендів
сучасного освітнього процесу..... 233

Троцько А. В.

Критичне мислення
як складова студентського самоуправління..... 237

Тягло О. В.

Заборони чи «вакцинація критичним мисленням»?..... 238

Шевченко С. М.

Критичне мислення — один із важливих чинників
сучасної технології розвитку дітей
з особливими потребами..... 241

Напря́м перший

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ В ОСВІТІ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ СУПЕРЕЧНОСТЕЙ ТРАНЗИТИВНОГО СУСПІЛЬСТВА



Асмут Кристоф,

*доктор філософських наук, професор,
проректор Вищої теологічної школи,
м. Мюнхен, ФРН*

КУЛЬТУРА РЕЛІГІЙНОГО ВИХОВАННЯ**У ПОСТСЕКУЛЯРНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ КОНТЕКСТАХ**

Розгляд суспільної релевантності не тільки релігійного, а й взагалі світоглядного виховання, сьогодні як ніколи потребує урахування специфіки глобальних і локальних соціокультурних контекстів, з'ясування стану, у якому знаходиться сучасна цивілізація і визначення перспективи розвитку людства.

У постсекулярну добу, специфіку якої детально проаналізував Ю. Габермас, релігійні смисли часто-густо застосовується для виправдання політичних рішень, застосування авторитарних заходів у практиках вільного виховання, феномен «тиранії вищих цінностей» стає звичайним явищем у реаліях повсякденності. Не зайве тут згадати про так званий «християнський кітч», який індикатором реставрації міфологічної свідомості у сучасної людини. Як приклад тут можна навести ритуал освячення рухомого і нерухомого майна тощо, який подекуди спостерігається у Східній Європі і маніфестується як реверс атеїзму у бік нової релігійності, де активізується не християнська етика служіння вищим цінностям у сенсі каритативної любові і милосердя, миролюбства, роботи над самоудосконаленням та удосконаленням суспільства, а намагання постави Бога на службу вузькокорисливим інтересам. У цьому випадку поворот до релігії, точніше конструювання її симулякру, є руйнацією її людинотворчого потенціалу. Однією з патологій модного зараз тренду формування критичного мислення є апофеоз креативного суб'єкта, який закликаючи долати груповий егоїзм перебирає на себе функції Бога.

У цьому зв'язку актуального значення набуває культура релігійного виховання, теологічне просвітництво у поєднанні з ґрунтовною філософською освітою. У постіндустріальних соціокультурних контекстах знання історії філософії, її злетів

і падінь закладає підвалини культури свободи і відповідно, культури релігійного виховання, яке позбавляється як від образу ворогаб притаманного релігійному фанатизму, так і загрози аксіологічного нігілізму, який виникає у випадку занадто інтенсивної, але функціонально невиправданої апеляції до вищих цінностей.

Переклад з німецької М. Култаєвої

Березівська Лариса Дмитрівна,

*доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
директор, головний науковий співробітник
відділу педагогічного джерелознавства та біографістики
ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського*

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІСТЬ ІСТОРІЇ ОСВІТИ

ЧИ ВІДСТОЮВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОГО ПОЛЯ: КОНТРОВЕРЗИ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ПОШУКІВ

У процесі розроблення нової історії освіти України відбувається осмислення її методології. Виникають спірні питання: «Історія освіти» це складник лише педагогічної науки? Що впливає на обшир дослідницького поля історико-освітніх розвідок? Міждисциплінарність чи збереження власного пошукового простору?» Спробуємо відповісти на них, вийшовши за межі українського історієписання. Варто зазначити, що європейські вчені вживають переважно поняття «історія освіти», «історико-освітні дослідження», відповідно категорії «історія педагогіки», «історико-педагогічні дослідження» зустрічаються рідко [1].

Європейські історики освіти, зокрема італійські науковці Сімонета Поленгі та Джанфранко Бандіні, вважають, що історія освіти, яка «зазнала великого гносеологічного оновлення, відкрившись для нових джерел та методів», «є важливим фактором колективної пам'яті суспільства» [5]. Водночас вони виокремлюють таку тенденцію розвитку історії освіти протягом трьох останніх десятиліть,

як усе більше контактування з історичною галуззю й прагнення при цьому зберегти власну освітню ідентичність.

Латвійські вчені Івета Кестер та Івета Озола відзначають, що історія освіти, педагогіки, як і історія будь-якої науки, починається зі знання фактів. Однак факти ще не є історією. Для тлумачення фактів та пояснення їх сучасні історики освіти найчастіше використовують теорії філософів і соціологів [3].

Розмірковуючи про трансформацію сутнісних ознак, значення історії освіти, бельгійський професор Марк Дебайпе класифікує її як гібридну науку. Він зазначає, що в Західній Європі, «проходячи різні парадигматичні етапи “нової” соціальної історії та “нової” історії культури, історія втратила свої освітні та моралізаторські чесноти». На його думку, історія освіти — це міждисциплінарна сфера, у якій працюють історики, педагоги, соціологи, антропологи тощо. Особливу увагу вчений звертає на історизацію історії освіти, розглядає її як частину великої культурної історії [2].

Чорногорський дослідник Вучина Зорич вважає, що історія освіти намагається охопити соціальний, культурний і загальний контексти, перспективи та відображення значущих педагогічних явищ. Він наголошує на суперечливій, але характерній тенденції — історія освіти стикається з експертами з інших, особливо споріднених галузей, які займаються її проблемами, тобто істориками, філософами, психологами, соціологами, економістами, юристами тощо. Ця тенденція відображає як сучасний стан і ставлення до педагогіки, а також її складність та значення як науки [4].

Отже, зарубіжні вчені відзначають трансформаційні процеси в історії освіти як складнику педагогічної науки, зокрема розширення її дослідницького поля. Традиційною й водночас контраверсійною є тенденція міждисциплінарності історії освіти. Наразі узвичаєні її взаємозв'язки з іншими галузями (історія, філософія, психологія, соціологія, культурологія, літературознавство та ін.). А от відстоювання позицій історії освіти як складової частини педагогіки в процесі розмивання її кордонів має контраверсійну ознаку. Названі тенденції притаманні також для українських історико-освітніх студій. Про це йтиметься в подальших дослідженнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березівська Л. Д. Історія освіти як наука та як навчальна дисципліна в незалежній Україні: суперечливі тенденції. Історія та філософія освіти в незалежній Україні: здобутки і стратегії : зб. тез Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю / ред. кол.: Топузов О. М., Сисоєва С. О., Дічек Н. П., Култаєва М. Д. та ін.; 20 травня 2020 р., м. Київ, Інститут педагогіки НАПН України. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2020. С. 19–21. URL: http://undip.org.ua/news/library/zbirniki_detail.php?ID=9916 (дата звернення: 23.05.2021).
2. Depaere M. Entre pédagogie et histoire. Questions et remarques sur l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'histoire de l'éducation. Histoire de l'éducation. 1998. N°77, P. 3–18. URL: http://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1998_num_77_1_2938 (дата звернення: 11.05.2021).
3. Kestere I., Ozola I. Development of History of Education in the Context of Teacher Training in Universities: The Case of Latvia and Belgium. Tiltai. 2014. Vol. 66, n. 1. P. 13–28.
4. Zorić V. History of Education as a Scientific Pedagogical Discipline and a 13 Teaching Subject — Past, Present and Perspectives, 25-26.2019, Tema Istorija pedagogije (vaspitanja i obrazovanja) kao naučna pedagoška disciplina i nastavni predmet — prošlost, sadašnjost i perspektive, 25-26.2019, Tema. History of Education as a Scientific Pedagogical Discipline and a Teaching Subject – Past, Present and Perspectives: International scientific conference, 25–26 June, 2019 : book of abstracts / ed. V. Zorić, Nikšić, Montenegro : University of Montenegro, 2019. P. 13–15.
5. Polenghi S., Bandini G. The history of education in its own light: signs of crisis, potential for growth. Espacio, Tiempo y Educación. 2016. Vol. 3, No 1. P. 3-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.2> (дата звернення: 11.05.2021).

Білаш Яна Вікторівна,

*директор Харківської загальноосвітньої школи I-II ступенів № 53,
вчитель вищої категорії, учитель-методист*

Корж Ганна Вікторівна,

*історик, кандидат філософських наук,
доцент кафедри філософії
Харківського національного університету
імені Г.С. Сковороди*

ТРАДИЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛІТНЬОГО ВІДПОЧИНКУ ШКОЛЯРІВ ТА ЇЇ ДУХОВНО-НАЦІОНАЛЬНИЙ РЕСУРС У ВИКЛИКАХ СЬОГОДЕННЯ

*Настільки численні види гармонії,
що ні думка не здатна їх досягнути
ні мова висловити з легкістю
однак усі вони служать слуху
і створені йому на радість*

Гуго Сен-Вікторській

Завдання організації літнього відпочинку школярів є очевидним і для державних інститутів, і громадянського суспільства, і тим більше — для батьків.


Ясна річ, літо є тією порою року, в очікуванні якої живуть діти та дорослі. Шкільний рік закінчується, але виховання дітей — є безперервним процесом. А тому батьки задаються питанням: як організувати дитячий літній відпочинок? Де може дитина провести час цікаво, безпечно і корисно? На допомогу приходять ЗМІ, Інтернет з різноманітною рекламою. Невелика частина сучасних українських сімей можуть дозволити недешевий туризм дітей і підлітків, їх відпочинок біля моря чи в горах, тому більшість дітей влітку відвідують тільки шкільні табори з денним перебуванням біля свого місця проживання.

Але, усяке виховання було б зайвим, якби людина народжувалася самостійною, завершеною істотою, приходила у світ тілесно, духовно- і соціальнозрілим індивідом. Звісно, сьогодні, як і раніше,

у літній період, в позашкільний час, тільки в правильно організованому середовищі виникає можливість для оздоровлення дитини, її творчого саморозвитку, розкриття всіх обдарувань. І. Кант вважав виховання мистецтвом, котре повинно удосконалюватися від покоління до покоління, посилюючи гуманістичний потенціал педагогічних зусиль і заходів. А тому сучасні практики дитячого відпочинку неможливо відривати від їх культурно-історичного ґрунту, не залучати в процеси сучасного духовного і методологічного оновлення напрацьований гуманістичний досвід попередніх поколінь педагогів і вихователів, втрачати пам'ять про видатних педагогів і забувати практики, що пов'язані з їх іменами.

Освіта і виховання завжди містять у собі зони підвищеного ризику на межі педагогічного, культурного і соціального експериментування. Саме цим пояснюється підвищена увага як до критики, так й пошуку зразків, гідних для наслідування. М. Д. Кулгаєва зауважує: «Коеволюція суспільства і людини також закріплюється у семантиках оновлення. Стратегії духовного оновлення, що ґрунтуються на визнанні такої коеволюції, є більш релевантними запитам сьогодення» [2, с. 251]. Демократизація доступу до літнього дитячого відпочинку та оздоровлення, підвищення його якості має стати не тільки освітянським, а й суспільним завданням. Наше проектування майбутнього не має права втратити зв'язку із досвідом з минулого. В. О. Огнев'юк підкреслює: «Кожне нове покоління має витратити час і зусилля на засвоєння надбань усіх попередніх поколінь, але у значно більших масштабах» [3, с. 70]. Отже, щоб сьогодні не потрапити у пастки спрощених підходів і, як наслідок, не втратити тяглість нашого освітнього досвіду, ми маємо пильніше придивитися до вітчизняних освітніх надбань, розвинути комплексніше розуміння вітчизняної виховної традиції, поміркувати над спільним і відмінним, збереженим і втраченим.

Як доводять історики, за часи радянської влади форми організації вільного часу дітей змінювалися, розвиток системи літнього дитячого оздоровлення пройшов ряд етапів [1, с.131]. У час Відлиги на межі 50-60 рр. ХХ ст. діяльність з організації дитячого літнього відпочинку набувала масового централізованого характеру і дитячий табір став провідною формою організації відпочинку й виховної роботи з дітьми та підлітками, кількість оздоровлених дітей зростала [1]. Це сприяло поліпшенню стану здоров'я дітей, запобіганню бездоглядності, створювало зайнятість у канікулярний період.



Табір, про який ми маємо намір розповісти як включені спостерігачі, був дитячим оздоровчим закладом Південної залізниці. Спочатку мав ім'я К. Заслонова, а пізніше «ДОЦ «Мрія» (м. Євпаторія). Він проіснував з 1961 року, більше, ніж п'ятдесят років, остання зміна закінчилась у рік, перед окупацією Криму – у серпні 2013 року. Крім дітей залізничників на кожній зміні завжди відпочивали діти-сироти, діти-інваліди, діти з багатодітних та малозабезпечених сімей. Часто у таборі відпочивали діти зі спортивних шкіл і секцій, музикальних і мистецьких колективів, дитячий духовий оркестр завжди радував школярів на лінійках та святкових заходах, приїжджали на відпочинок групи дітей з Чехії та інших країн. Кількість оздоровлених за час існування табору перевищує 200 тисяч дітей.

Залізниця і залізничники піклувалися про збереження і розвиток дитячого закладу, поліпшення матеріально-технічної бази. Відповідальним за облаштування території - був директор санаторію Південної залізниці «Мрія» (м.Євпаторія) Володимир Володимирович Ярош. Під його керівництвом у санаторії збудували нові корпуси, сучасний басейн, облаштували медичний корпус, територію, їдальню. Побудований працею декількох генерацій залізничників, санаторій входив в десятку кращих кримських здравниць і готелів. На початку 2000 років діти залізничників жили у комфортабельних номерах, на море був облаштований пляж, діти гуляли і грали у ботанічному саду з диковинними деревами та рослинами, були сучасні гральні майданчики, фонтан кольорової музики, кафе у розмірі справжнього корабля, була побудована і каплиця Святого рівноапостольного князя Володимира, хрестителя Русі.

Багато, хто потрапив у табір школярем, вожатим-студентом чи вихователем, до кінця не втрачав з ним зв'язку. Сьогодні наш колектив вихователів має давню історію, складається з декількох сотень осіб, перші його члени приїхали у табір на першу зміну, відразу з його відкриттям.

Очоловала табір всі ці роки — унікальна людина, неперевершений педагог і організатор, моральний авторитет для дітей і дорослих, особистість незламної волі і доброго серця - Людмила Дмитрівна Гранкіна.

Ті, хто хоча б один раз працював у дитячих таборах, знає про важливість піклування про здоров'я, настрій, рухову активність. Табір знаходився біля моря. Ось чому першочергову увагу Люд-

мила Дмитрівна надавала часу перебування дітей біля моря та особливо їх купанню, цей процес мав строгі правила. На зміні було до тисячі чоловік, їх безпечно купання, ігри на пляжі забезпечували вчителі фізичної культури на чолі з Володимиром Петровичем Гранкіним.

Процес виховання у таборі був одночасно повсякденним і універсальним. У таборі панувала, з одного боку, строга дисципліна, з іншого — були довірчі, дружні, відкриті партнерські відносини. І дорослі, і деякі діти, відчували якийсь внутрішній, особистісний зв'язок із Людмилою Дмитрівною, її поважали, іноді боялися, але насамперед — поважали і любили.

Людмила Дмитрівна за освітою була вчителем російської мови і літератури, почала працювати у таборі старшою вожатою і відразу стала його керівником. У роботі для Людмили Дмитрівни не було дрібниць, вона приділяла увагу кожній дитині, була надзвичайно організованою людиною, вимогливою до себе та підлеглих, завжди брала на себе відповідальність, швидко приймала правильні рішення. Перелічити хоча б основні заходи, в яких відбивалося культурне і творче різноманіття цікавого і насиченого табірною життя неможливо. Здійснимо спробу назвати основні: відкриття і завершення зміни, спартакіади; День Нептуна (на морі); театральна постановка, присвячена святкуванню Різдва Христового (у зимовому таборі); концерт «Дорослі-дітям»; екскурсії по Криму та багато інших.

Життя у таборі не було схоже на «місто Сонця» з відомої філософської утопії. Люди були звичайні, різні за характером. Проте табірне життя відчували як щось загальне і особисте, це був простір співучасті, до якого долучалися дорослі та школярі, при цьому не втрачалась головна перспектива — завдання оздоровлення та відпочинку кожної дитини.

Не знайомі з порядками табору нові вожаті та вихователі мали у короткі терміни цьому навчитися, показати свої педагогічні, організаційні та творчі таланти. Якщо людина вела себе егоїстично, недоброчесно, приділяла недостатньо уваги дітям, то конфлікт з керівництвом був неминучим, і якщо вихователь чи вожатий не змінював своєї поведінки, то на наступну табірну зміну його вже не брали, а за особливо серйозні порушення могли звільнити з роботи до закінчення зміни. Вимоги Людмили Дмитрівни до педагогічного складу мали характер дисциплінарного канону і були досить чіткими.

Серед людей, які сьогодні називають себе учнями Людмили Дмитрівни, є педагоги і вчителі, керівники начальних закладів (загальноосвітніх, вищих, спеціальних), керівники мистецьких колективів, лікарі і юристи, інженери і економісти, вчені і митці. І до сьогодні всі ми прагнули бути з Людмилою Дмитрівною і її чоловіком Володимиром Петровичем і в біді, і радості. Ці люди були для нас прикладом вірності і честі. Разом вони пішли у Вічність 22 травня 2021 року.



*«Но мы с тобой не знали, что нам идти всерьёз,
от самой первой смены и до седых волос...»
(з вожатської пісні, з архіву Н.В.Бухтоярової)*

Звернення до історії розвитку організації літнього дитячого відпочинку, збереження в історичній пам'яті нації імен видатних освітян є вкрай важливим для відновлення тягlosti нашого педагогічного досвіду, забезпечення міжпоколінної справедливості, творення добросочесного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Докашенко В. Профспілки та організація санаторно-курортного лікування в СРСР (середина 50-х — середина 60-х рр.) // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Сер. Історія. 2017. Вип. 1, ч. 1. С. 130–140.
2. Култаєва М.Д. Філософська педагогіка і духовне оновлення сучасних суспільств: монографія / М.Д. Култаєва; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків : Панов А.М., 2019. 270 с.
3. Огнев'юк В. Філософія освіти та її місце в структурі наукових досліджень феномену освіти / В. Огнев'юк // Освітologia. 2012. Вип. 1. С. 69-75.

Горлачов Олександр Сегійович,

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри сурдопедагогіки
та сурдопсихології імені М. Д. Ярмаченка
факультету спеціальної та інклюзивної освіти
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова*

МІМІКО-ЖЕСТОВЕ МОВЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ СПІЛКУВАННЯ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ: ІНТЕРНЕТ-КОМУНІКАЦІЯ

Радикальні зміни в структурі міжособистісної взаємодії та в процесі спілкування осіб з порушеннями слуху в сучасних реаліях, набувають глобального характеру, внаслідок невпинної глобалізації та технологічного розвитку суспільства. Процес комунікації осіб з порушеннями слуху так само схильний до впливу оточуючого середовища, тому глухі та слабочуючі люди все більше переходять з реальної площини спілкування у віртуальне середовище, в мережу Інтернет.

В загальній та соціальній психології дослідження проблем міжособистісної взаємодії, а відповідно і процесу спілкування в мережі Інтернет набули значного поширення та здійснюються цілою плеядою науковців: Г. Абаніна, Р. Амічай-Гамбургер, О. Асмолов, Ю. Бабаєва, О. Байм, В. Барнс, В. Бичков, Д. Вальтер, О. Веб, К. Вітті, О. Вознесенська, О. Войсунський, К. Джоінсон, А. Жичкіна, І. Зачесова, Н. Зіглер, Р. Змуд, О. Камінська, Дж. Карлсон, Н. Карпицький, О. Карр, М. Кіп, М. Кулнан, Т. Колокольцева, Л. Компанцева, Д. Конідж, І. Корсунцев, О. Кришовська, Р. Маккена, Н. Маньковська, М. Маркус, Л. Найдьонова, О. Немеш, А. Орлов, У. Папачаріссі, Д. Постемес, А. Райт, Г. Рейпс, Дж. Сулер, Р. Таніс, Дж. Уолтер, К. Утз, А. Цветков, Н. Цветкова, Л. Черемошкіна, Н. Чуднова, Л. Щипіцина, М. Яворський, К. Янг та ін., які реалізують різнопланові наукові пошуки власне міжособистісної онлайн взаємодії, умов та особливостей комп'ютерно-опосередкованого спілкування, сприйняття віртуального

простору особистістю, а також взаємодії людини з віртуальним середовищем тощо [2, 3].

Міміко-жестове мовлення як засіб спілкування та оволодіння знаннями, уміннями і навичками, з різних наукових позицій сурдопедагогіки та сурдопсихології розглядали як українські, так і зарубіжні вчені: Р. Боскіс, Л. Виготський, Й. Гейльман, О. Геранкіна, О. Горлачов, Л. Дімскіс, Г. Зайцева, Е. Кліма, І. Колесник, Р. Краєвський, С. Кульбіда, С. Лідделл, К. Луцько, Е. Речицька, Т. Розанова, В. Стокое, Т. Супалла, М. Тітова, Л. Фомічова, М. Ярмаченко та ін. [1]. Проте, вивчення особливостей невербального спілкування осіб з порушеннями слуху в сучасних реаліях, зокрема через використання онлайн технологій, є новітнім викликом сьогодення.

Особи з порушеннями слуху в повсякденному житті починають масово застосовувати сучасні технічні засоби комунікації, відповідно відбуваються зміни умов та характеру спілкування за допомогою міміко-жестового мовлення як провідного засобу міжособистісної взаємодії в мікросоціумі нечуючих. Дані особливості застосування міміко-жестового мовлення, а також і дактильного мовлення, залежать від власне самих технологічних пристроїв від систем, сервісів, додатків та програм, що застосовуються для онлайн спілкування. Специфіка застосування міміко-жестового мовлення в мережі Інтернет полягає у обмеженості власного простору мовця екраном технічного пристрою; залежить від якості веб-камери та власне електронного устаткування (комп'ютер, ноутбук, планшет, смартфон); обумовлена швидкістю мережі Інтернет, що впливає на якість зображення, яке передається тощо.

В межах вивчення даної проблеми нами було здійснено експериментальне дослідження та організоване довготривале системне спостереження щодо особливостей міжособистісної онлайн комунікації осіб з порушеннями слуху в мережі Інтернет через мобільні системи, сервіси, додатки та програми.

Організоване дослідження складалось з 4-х етапів включаючи теоретичні, емпіричні методи та методи обробки даних. В ході дослідження було з'ясовано спектр та зміст тем міжособистісного побутового і ділового (професійного) спілкування; виявлено особливості та структуру невербального онлайн спілкування, засобами дактильного та міміко-жестового мовлення; проаналізовано частоту та тривалість міжособистісного спілкування осіб

з порушеннями слуху в залежності від виду інформаційного повідомлення; здійснено вивчення рівня культури спілкування осіб з порушеннями слуху засобами дактильного та міміко-жестового мовлення; визначено рівні та форми інтелектуального спілкування в мережі Інтернет.

Всі перелічені особливості інтернет-комунікації осіб з порушеннями слуху мають як позитивний, так і негативний характер; прогресують, розвиваються та вирішуються за різноманітними сценаріями; залежать від особистісних, соціально-побутових та ситуативних умов; обумовлюються статевою приналежністю та віковими відмінностями; відображають всю різноплановість комунікації між учасниками інтернет-спільноти тощо.

Отже, особи з порушеннями слуху все більш активно застосовують в процесі міжособистісного спілкування онлайн технології та, відповідно, широко використовують всі можливості мережі Інтернет. Зокрема, глухі та слабочуючі, в процесі щоденної комунікації з рідними, друзями, колегами тощо, так само активно користуються можливостями мережі Інтернет на рівні із чуучими, хоча і переважно в безпосередньому спілкуванні послуговуються дактильним та міміко-жестовим мовленням. З метою забезпечення власної потреби у спілкуванні особи з порушеннями слуху використовують всі можливості всесвітньої павутини: соціальні мережі, чати, електронну пошту, інтернет-пейджери, відеохостинг, веб-сайти тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горлачов О. С. Міміко-жестове мовлення в системі освіти дітей з порушеннями слуху. *Віртуальний освітній простір : психологічні проблеми* : тези доповідей VIII Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (15 травня — 15 червня 2020 року). Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка, 2020. URL: http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/horlachov_oleksandr_2020.pdf
2. Кришовська О. О. Соціально-психологічні умови міжособистісного взаєморозуміння в інтернет-спілкуванні : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Київ, 2019. 252 с.
3. Немеш О. М. Психологія комунікативної діяльності в Інтернет просторі : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.01 / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2017. 221 с.

Зінченко Віктор Вікторович,

*доктор філософських наук, старший дослідник,
головний науковий співробітник*

*Відділу дослідницької діяльності університетів
Інституту вищої освіти НАПН України*

ГЛОБАЛЬНА СТРАТЕГІЯ СТІЙКОГО РОЗВИТКУ У КОНТЕКСТІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СИСТЕМ ОСВІТИ ТА НАУКИ

Розвинені країни (перш за все — держави ЄС) взяли на себе зобов'язання спільно з усіма державами-членами ООН реалізувати «Порядок денний стійкого розвитку до 2030 р.» (Agenda 2030) під назвою «Трансформація нашого світу».

Завдяки 17 цілям стійкого розвитку (ЦСР) «Sustainable Development Goals — SDGs» [1] світове співтовариство має конкретні сфери діяльності. Щоб реалізувати своє амбітне бачення мирного, справедливого, соціально інклюзивного світу, який використовує природні та людські ресурси стабільно, необхідні комплексні зміни на економічному, комплексно-соціальному (у тому числі — освітньо-науковому) та екологічному рівнях для забезпечення загальної поваги до прав та можливостей людини, рівності та самовизначення.

Окрім заохочення людей та захисту навколишнього середовища та соціального розвитку, держави-члени заявили про свою рішучість «вживати сміливих і трансформаційних кроків, які необхідно терміново поставити на шлях стійкого розвитку та стійкості і обіцяв діяти разом і тим самим «не полишаючи». Таким чином, поняття «партнерство в дусі глобальної солідарності» відіграє важливу роль у реалізації «Порядку денного до 2030 року».

Співпраця на всіх рівнях має вирішальне значення для стійкого розвитку. Уряди та громадянські суспільства, приватний сектор, освітній сектор та окремі особистості повинні докласти зусиль, щоб домогтися спільного прогресу у переробці світу.

ООН прийняла стосовно цього відповідну Резолюцію Генеральної Асамблеї — «Трансформація нашого світу: Порядок денний стійкого розвитку до 2030 р. [2].

Освіта як ключова сфера та напрям стійкого розвитку

Освіта є однією з ключових передумов для реалізації усієї «Програми 2030», тому освіта має ключову роль у баченні справедливого, мирного та стійкого глобального суспільства. Світова спільнота встановила власну мету: «Забезпечити інклюзивне, справедливе та якісне навчання та сприяти всім можливостям навчання протягом усього життя».

Для досягнення цієї мети мають брати участь усі партнери з освіти в усьому світі. Зокрема, метою 4 «Висока якість освіти» є досягнення наступних цілей:

- До 2030 року сформувати засоби та моделі, котрі дозволили б усім отримати та завершити безкоштовну, справедливу та якісну початкову, середню та вищу освіту, що призведе до відповідних та ефективних результатів навчання і суспільного розвитку.
- Забезпечити доступ усіх до якісної освіти усіх рівнів, створення відповідних умов до 2030 року, що дозволить їм успішно переходити до наступних освітніх рівнів та здійснювати освіту протягом усього життя.
- Дозволите усім жінкам і чоловікам рівний і доступний доступ до високоякісної професійної та академічної освіти до 2030 року .
- До 2030 року переконатися, що значно більша кількість молодих людей і дорослих набуває знань, умінь і навичок, пов'язаних із працевлаштуванням або самозайнятістю.
- Усунути гендерні відмінності на всіх рівнях освіти до 2030 року та забезпечити рівний доступ до всіх рівнів освіти для всіх, включаючи людей з обмеженими можливостями, корінні народи та дітей з обмеженими можливостями.
- Забезпечити достатню грамотність і навичок до 2030 року для усіх підлітків і переважної частини дорослих.
- Забезпечити до 2030 року, що всі учні набудуть знання та навички, необхідні для стійкого розвитку, у тому числі через освіту для стійкого розвитку, стійкого способу життя, прав людини, гендерної рівності, сприяння культурі миру та ненасильства, через глобальну громадянську освіту та визнання культурного різноманіття та внесок культури у сталий розвиток.

Механізми реалізації

- Створювати та вдосконалювати освітні установи, які є «дружніми до дітей та молоді, чутливі до інвалідності та гендерно-чутливих аспектів, а також створюють та зміцнюють безпечне, ненасильницьке, інклюзивне та ефективне навчальне середовище для всіх» [3];
- Розширити можливості отримання стипендій для студентів з країн, що розвиваються, — до 2020 року, зокрема для студентів з найменш розвинених країн, країн, що розвиваються і африканських країн, — для вищої освіти, включаючи професійне навчання та інформаційно-комунікаційні технології, технічні та наукові програми, у розвинених та інших країнах, що розвиваються.
- Забезпечити підготовку кваліфікованого освітнього персоналу до 2030 року, у тому числі шляхом міжнародного співробітництва в країнах, що розвиваються, особливо в найменш розвинених країнах і в країнах, що розвиваються.

Як соціально значущі, так і індивідуально значимі цілі й цінності особистості можуть бути різними, по-різному виявлятися — від поверхневого конфлікту до зрілих форм взаємодії із соціумом, поширюваних особистістю і на себе як його частину, як частину культури.

Продумане, відповідальне ставлення до себе виникає на основі усвідомленої, цілеспрямованої діяльності із самовиховання. Породжена суспільними потребами, система науки і освіти набуває відносної незалежності від тих вимог, що не відповідають критерію суспільної цінності та соціальної інтеграції, ідуть врозріз з актуальними або потенційними потребами не тільки особистості, але, перш за все, соціуму.

Філософія освіти такого типу безпосередньо й глибоко пов'язана із соціалізацією і самовихованням, але не є ні тим, ні іншим. Її головна функція — дотриматися міри впливу на становлення особистості у прагненні людини до самостійності, з одного боку, і соціального замовлення — з іншого [4, с.160].

Яким не є важливим саме по собі звернення сучасних педагогічних та філософсько-освітніх шкіл до глобальних проблем, не можна не помітити, що при цьому філософи здебільшого недооцінюють роль розвитку загальної етичної теорії, розроблення спільних підходів до вирішення сучасних моральних проблем.

Наприклад, спостерігається захоплення вузькоспеціалізованими моментами при розгляді екологічних проблем (зокрема, суперечки про те, стосовно яких природних об'єктів правомірно говорити про моральне відношення) на шкоду розробленню методологічних принципів їх вирішення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ziele der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/entwicklungsziele-agenda-2030>.
2. Vereinte Nationen: Resolution der Generalversammlung — Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung: <http://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>.
3. Ziel 4. Hochwertige Bildung: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/entwicklungsziele-agenda-2030#Ziel_4_Inklusive_gleichberechtigte_und_hochwertige_Bildung_gewaehrleisten_und_Moeglichkeiten_lebenslangen_Lernens_fuer_alle_foerdern_.
4. Зінченко В. В. Філософська концептуалізація стратегій вищої освіти і науки в контексті стійкого суспільного розвитку // Історія та філософія освіти в незалежній Україні: здобутки і стратегії: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю / ред. кол.: Топузов О.М., Сисоєва С.О., Дічек Н.П., Култаєва М.Д. та ін.; 20 травня 2020 р., м. Київ, Інститут педагогіки НАПН України. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2020 — 228 с. — С.157–161.

Іванюк Ганна Іванівна,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та психології
Київського університету імені Бориса Грінченка*

МІЖПАРАДИГМАЛЬНИЙ ВИМІР НОВОЇ СТРАТЕГІЇ ОСВІТИ ЛЮДИНИ У ЗМІННОМУ СВІТІ

В умовах глобалізації освітнього простору на тлі злиття інформаційних і біотехнологій із долученням штучного інтелекту, на часі розбудова поліфункціональної освіти людини, здатної до адаптації та самоствердження в ситуаціях непередбачених викликів (екологічних, економічних, санітарно-епідеміологічних, політичних). У царині соціальних наук цілком реальними є прогнози щодо зникнення традиційних професій у різних галузях

і творення штучним інтелектом нових [3]. Нині триває пошук нових людиноствірних стратегій освіти на відміну від, усталеної в ХХ столітті ліберально-знанневої, зорієнтованої на виконання людиною певних функцій.

Нова стратегія освіти — це магістральний план розбудови місії і візій, адекватних часові та потребам й усвідомленим внутрішнім сенсам людини (на всіх етапах її розвитку), технологічному розвитку суспільства, що ґрунтується на продуктивних цільових, ціннісних, організаційних, змістово-технологічних сегментах освіти особистості впродовж життя.

На думку Кена Робінсона, на часі пошук і прийняття системи освіти, що ґрунтується на провідних принципах поваги до людей і цінності особистості, самовизначення, розвитку і повноцінного життя. Відтак важливими є особистісні цілі освіти — критичність, креативність і командність, а також: культурні, соціальні, економічні. К. Робінсон висловлює міркування щодо сутності актуальної нині стратегії освіти, як: допомогу людині в максимальному розумінні нею оточуючого світу, виявленні її талантів задля особистої реалізації, становлення відповідального і активного громадянина своєї країни та щасливої людини [4, с. 4–5].

Попри широку палітру в науковому полі актуальних теоретичних викладів, у контексті зазначеної проблематики, на часі гомоцентричні домінанти, що ґрунтуються на першорядності людини (особистості), гуманістичних цінностях які втілюються в меті освіти на всіх її рівнях. Гуманістична реконструкція педагогічної науки і корисних освітніх практик уможливить гармонізацію мети та завдань освіти з потребами людини та її цінностями, задля подолання цивілізаційних викликів. Загалом сучасні українські та зарубіжні дослідники здебільшого підтримують суб'єктно-гуманістичний концепт щодо відповідності мети освіти (на всіх рівнях) до потреб, актуалізованих в добу неомодернізму.

На практичному рівні першорядність становить магістральне завдання інструменталізації освіти. На часі розв'язання проблеми: як перейти від теоретичних узагальнень до інноваційних практик, що забезпечують перехід від освіти обслуговування (спадку попередніх років індустріального періоду), до — освіти розвитку й підготовки до життя щасливої людини. У перебігу наукового пошуку значний інтерес становить інноваційна стратегія відкритої освіти, що може бути корисною задля подолання викликів, зумовлених пандемією

Covid-19 і вибудовування людино центрованої стратегії підготовки особистості до життя в змінному світі. Відкрита освіта ґрунтується на освітніх технологіях, що сприяють вільному поширенню інформації з метою вдосконалення освітньої галузі; відкритих підходах до викладання і навчання задля подолання міжкультурних перепон і модернізації механізмів якісного поступу освіти-відкритий контент; відкритих знаннях — процесу і результату діяльнісного навчання та взаємодії з іншими задля вирішення проектних особистісних і програмних цілей [2, с. 7–10; 30].

Важливим компонентом відкритого навчання (освіти) є, відповідно структурований і відкритий у цифрових ресурсах контент, що забезпечує безперешкодно передачу знань. Індикаторами тут слугує переосмислення сутності знання, трансформація репродуктивних знань у функціональні, що слугують інструментом для когнітивного розвитку особистості, отримання нових знань і досвіду, корисних у конкретних видах діяльності особистості та для професійного зростання здобувачів освіти.

У філософській антропології людина розглядається діяльним суб'єктом, здатним до самовизначення, власного вибору та перетворення суцїої нині дійсності. Багатовимірність стратегій освіти людини знаходиться у психофізіологічній і соціокультурній царині, що зумовлює доцільність інтеграції знань про людину та її цінності. У зазначеному контексті актуалізовано зв'язки історичної, культурної і соціальної антропології — для засвоєння цілісних знань про розвиток людини в культурно-історичному процесі [1]. Зауважимо, що нова стратегія підготовки педагогів вибудовується з урахуванням взаємодії і взаємозбагачення культур, що визначають простір для життєтворчості людини та її існування загалом.

Діяльнісний концепт нової освітньої стратегії ґрунтується на корисних для молодїої генерації, національних і світових інноваційних практиках. У діяльності особистість реалізує як власні (індивідуальні), так і суспільно значущі сенси, а знання співвідносить з уміннями: діяти, бути, жити. Особистісно вартісними є те, що в цьому контексті знання підпорядковуються завданням щодо досягнення результату — освітнього продукту (нові знання та способи діяльності, уміння застосовувати знання та вміння в нових умовах). У сув'язі з діяльнісним значущим є уточнення ціннісного концепту нової стратегії освіти як на особистісному так і, на загальнодержавному глобальному рівнях. Актуалізація

ціннісної складової нової стратегії освіти пов'язана з важливістю культурного чинника для соціального самоствердження особистості з розвиненими етичною й естетичною відповідальністю за власну діяльність, готовністю до міжкультурної взаємодії.

Відповідати на суцї та прийдешні виклики, оберігати навколишнє середовище від руйнувань може морально зріла особистість, здатна творчо застосовувати знання й виробляти нові у діяльному поступі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский, Л. С. (2005). *Психология развития человека*. М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо.
2. Тору, Іїюсі & М.С. Віджай, Кумар (2009). *Відкрита освіта: Колективний розвиток освіти через відкриті технології, відкритий контент і відкрите знання* (А. Іщенко & О. Насик, переклад з англ.). К.: Наука.
3. Юваль Харари (2018). *27 урок для XXI века*. М.: «Синдбат».
4. Ken, Robinson & Lou Aronica. (2015). *Creative schools: The Grassroots Revolution That*transforming Education*.

Косенчук Юлія Геннадіївна

аспірантка Київського університету
імені Бориса Грінченка

МІЖКУЛЬТУРНИЙ КОНЦЕПТ

РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ

У ФІНЛЯНДСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ (1990–2010-ТІ РР.)

Вивчення, адекватних потребам сьогодення освітніх практик, становить науковий і практичний інтерес. В умовах розбудови Нової української школи важливим є досвід провідних країн ЄС, зокрема і Фінляндської Республіки в руслі розвитку ефективної системи шкільної освіти. Ефективні підходи до реформування шкільної освіти можуть слугувати взірцем модернізації системи освіти учнів в Україні. 1990–2010-ті роки Фінляндська Республіка довела, що завдяки вдало проведеним реформам освіти, країна здатна посісти чільне місце у європейському та міжнародному освітньому просторі й отримати світове визнання.

Високі результати у фінській системі освіти не були досягнуті за один рік: знадобились десятиліття та багато реформ, щоб освіта в Фінляндській Республіці посіла чільне місце в культурному житті держави. Наукові розвідки доводять, що докорінні зміни в системі освіти Фінляндської Республіки розпочалися відповідно до планів економічного поступу в останній третині ХХ століття.

Результати реформування стали помітні на початку 2000-х рр., коли перші результати міжнародної програми оцінювання студентів (PISA), продемонстрували, що фінська молодь є найкращою у світі з читання та математики. До 2006 р. Фінляндська Республіка займала перші позиції з 57, долучених країн, у галузі науки, а в рейтингах PISA 2009 року, ця країна посіла друге місце в галузі науки, третє — з читання та шосте з математики серед майже півмільйона студентів зі всього світу [5].

Варто зауважити, що в історико-культурному розвитку Фінляндська Республіка знаходилась між двома культурами, носіями яких була шведська монархія на заході та російська імперія — на сході. Фіни пишалися своїми скандинавськими коренями та унікальною мовою. Обидві країни продовжували впливати на фінське культурне життя. Більшість дітей після шести років залишали державну школу, решта переходила до приватних шкіл, академічних гімназій чи народних шкіл. Пасі Салберг наголошує, що фінська освіта - це велика мрія для країни, де кожна дитина буде навчатися в доступній та якісній державній школі. В другій половині ХХ століття виникла потреба навчити всіх, щоб бути конкурентоспроможними в умовах економічного поступу, що ґрунтувався на передових для того часу технологіях [6].

Передумови, які сприяли реформуванню системи освіти: швидка індустріалізація (1953-1961); значні демографічні зміни (1961-1973) – люди переїжджали із сільської місцевості до міських районів та сусідньої Швеції, а також у пошуках вищої заробітної плати та кращого рівня життя; розширення державних служб соціального забезпечення та створення нових, особливо у сферах охорони здоров'я та соціальної сфери (1973-1979) [2].

Цих років уряди Фінляндської Республіки ставили амбітну мету — створити ефективну систему освіти, яка задавала б тон у світі. Відтак у Фінляндській Республіці були взяті найкращі ідеї в царині шкільної освіти, а саме :відповідність їх до запитів суспільства, що швидкими темпами розвивалось і потребам гро-

мадян щодо їхнього освітнього та культурного зростання. Варто зауважити про інтеграцію традицій і новацій у поступі шкільних реформ цих років [1,с.89].

Держава сприяла гармонійному обміну культурними цінностями та посилювала співпрацю між різними культурними групами громадян. Застосування міжкультурного підходу сприяло розбудові соціального середовища успіху. Найкращі практики Німеччини та Швейцарії слугували взірцями для перших фінських шкіл, зі Швеції прийшла ідея справедливості, загальнодоступної шкільної системи. Ближче до сучасності фінські освітяни збагачували викладання й навчання у своїх школах, знаходячи взірці в Англії, Шотландії, Канаді й Сполучених Штатах [6].

Не існує якоїсь однієї концепції, що визначає успіх реформування системи освіти в Фінляндській Республіці. Існує ціла мережа взаємопов'язаних концептів і чинників (педагогічних, політичних і культурних), які по-різному впливали на освіту в різних ситуаціях. Наукові розвідки демонструють, що дослідження міжкультурного концепту відіграє важливу роль в реформуванні системи освіти.

Відродження етнічних ідентичностей та пробудження національного духу сприяли становленню Фінської держави. Культурне різноманіття набуло все більшої цінності, будучи рушійною силою в розвитку сучасного суспільства. Міжкультурний концепт — один з рушіїв реформування шкільної освіти в Фінляндії, оскільки різні культури, національні, етнічні, релігійні, соціальні групи розміщувалися на одній території та постійно взаємодіяли між собою. Отже, школа формувала повагу до стилів життя, моделей поведінки, моральних цінностей та соціальних норм. Громадяни незалежної Фінляндської Республіки співіснували у гармонії з представниками різних груп, одночасно приймаючи та поважаючи їхні культурні відмінності [3].

Їх різноманітність висвітлюється як рушійна сила соціального, політичного та економічного прогресу. Міжкультурність також характеризується активною толерантністю та справедливими соціальними відносинами, коли його учасники прагнуть вирішити напруженість та конфлікти шляхом прямих переговорів та розумного компромісу.

Це забезпечує соціальну рівновагу та плавну інтеграцію культурних меншин. Зрештою, усі люди можуть безпечно куль-

тивувати та виражати свою етнічну ідентичність та культурну відмінність таким чином, щоб не порушувати права інших. Міжкультурна близькість спостерігалася в суспільстві та їхніх окремих елементах (сім'ї, навчальних закладах, виробничих підприємствах) на мікро- та макрорівні. Це передбачало взаємну толерантність та міжкультурне розуміння, також полегшувало обмін моделями поведінки та культурними цінностями між представниками різних культур, які проживали поруч. Більше того, міжкультурна концепція вимагала повної поваги загальних прав людини [3].

Отже, в міжкультурній взаємодії члени різних спільнот вирішували свої культурні та етнічні відмінності шляхом відкритого діалогу. Концепція передбачала позитивну підтримку, відзначення комунального різноманіття на основі права різних груп на повагу та визнання незалежно від їх походження, традиційних цінностей, культурної спадщини, релігії та способу життя. Міжкультурна, систематична, етична шкільна освіта та посилення міжкультурного діалогу є життєво важливими для будь-якого демократичного суспільства.

Реформування шкільної освіти у Фінляндії сприяло удосконаленню системи освіти за допомогою міжкультурного підходу. Міжкультурний концепт для Фінляндської Республіки — це взаємодія. Впровадити нову модель освіти орієнтовану на потреби учнів. Нова освітня концепція базувалась на міжкультурних ідеалах, що включали соціальні, освітні та культурні ініціативи. Міжкультурна освіта мала на меті виявити взаємозв'язки та зруйнувати соціальні бар'єри. Цей реформаторський підхід допомагав трансформувати школи. Кожен учень вигравав від можливостей освіти, покращення та стійкості в країні, справедливості та рівноправної соціальної позиції [4].

ЛІТЕРАТУРА

1. Гордон Драйден, Джаннетт Вос. (2011). Революція в навчанні/Перекл. з англ. М.Товкало.-Львів:Літопис.-544с.
2. Aho, E., Pitkanen, K., Sahlberg, P. (2006). Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968. Washington, DC: World Bank.
3. Banks, J., & Banks, C. (2010). Multicultural education: Issues and perspectives (7th ed.). New York, NY: Wiley.

4. Mwonga, C. (2005). Multicultural education: New path toward democracy. Education and Democracy.
5. OECD (2010), PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I), OECD Publishing.
6. Sahlberg, P. (2014). Finnish Lessons 2.0. What can the world learn from educational change in Finland? 2nd edn. New York, Teachers College, Columbia University.

Култаєва Марія Дмитрівна,

доктор філософських наук,

професор, завідувач кафедри філософії

Харківського національного університету імені Г. С. Сковороди,

член-кореспондент НАПН України

ПЛЮРАЛІЗАЦІЯ КУЛЬТУР ЗНАННЯ:**ДО ЕПІСТЕМНОЇ СПЕЦИФІКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕОРІЙ**

Розбудова структур інформаційного суспільства і впровадження пов'язаних з цим нових педагогічних технологій висувають на передній план передусім практичні завдання адаптації освітніх систем, навчальних та виховних процесів до нових соціокультурних контекстів. Посилення значущості комунікацій між науковцями, прискорення темпів виробництва знання, намагання якщо не бути першими у конкурентній боротьбі за знання і «передовий педагогічний досвід», відсувають на задній план проблеми, пов'язані з репрезентацією гуманітарного знання та його культурними модифікаціями.

Якщо інтеркультурним комунікаціями в останні десятиліття приділяється достатньо уваги, способи репрезентації знання, особливо педагогічного, у різних культурах зазвичай опиняються поза межами теоретичної рефлексії. Більш того, спостерігається тенденція до знецінення гуманітарного знання, зневажання його специфіки, яка полягає урахування його культурної варіативності. Відомий критик цих тенденцій К. П. Лісман констатує, що захистити гуманітарні науки, які не підлягають комерціалізації, «не можуть навіть професори і молоді науковці, які й без того

знаходяться у скрутному становищі, бо змушені виборювати на міжнародних змаганнях свою репутацію, місця праці, гроші спонсорів і розташування публікацій, і оце все тільки задля того, щоб обігнати когось у різних рейтингах, або принаймні не впасти нижче» [2, с 17].

Такий тиск на гуманітарні науки і намагання підігнати їх принаймні формальне, під критерії науковості природничих наук, обумовлено економізацією культури та освіти у добу глобалізації, коли провідні глобальні гравці задають параметри і напрям розвитку освіти і культури. Далеко не останню роль у цьому процесі відіграють епістемні культури, які забезпечують адаптацію експортованого знання до національних соціокультурних та політичних контекстів. Цей момент не припиняє обговорюватись у німецькомовному просторі вже упродовж кількох десятиліть у зв'язку зі зростанням «трансатлантичного експорту» у німецьких наукових та освітніх співтовариствах. Г. Й. Зандкюлер, у цьому зв'язку пропонує заглянути за лаштунки інтелектуальної моди, якої дотримуються також й педагоги і більш виважено і відповідально ставитись до запозичених ідей та алгоритмів їх реалізації. З цією метою він пропонує не обмежуватись констатацією плюралізму епістемних культур, а розглянути плюральність як спосіб їхньої даності і заданості. Наведемо його аргументацію: «Плюральність епістемних культур в інтеркультурному та інтракультурному сенсі є більш складною, ніж це закарбувалось у «західному» понятті епістемного плюралізму. Епістемні суб'єкти діють в умовах розрізнення як між культурами, так й усередині культур у відкритих мережах, що трансформуються, а також у перехідних просторах». [4, с. 69].

Феномен вибіркової спорідненості педагогічних теорій та ідей на практиці може виявитись парадоксальною несумісністю через схожих за змістом настанов, але сформульованих у різних епістемних традиціях. Так англо-американська епістемна традиція, що спирається на емпіричне підґрунтя у розробці педагогічних теорій важко вмонтовується у педагогічне мислення. Підвалини якого закладені французьким, німецьким ідеалізмом та марксизмом з притаманним їм філософами зі значним утопічним потенціалом (всебічний і гармонійний розвиток людини, формування особистості з перспективою її зростання, місіонерське значення нової людини тощо). Як приклад тут можна навести розбіжності

у начебто схожих поглядах Дж. Дьюї та Г. Кершенштайнера, які почасти ґрунтуються на відмінностях в епістемних культурах [1, с. 273-274].

Українська епістемна традиція в силу різних історичних обставин наближається до епістемної традиції континентальної Європи яка також є внутрішнє розщепленою через співіснування «законів серця і розуму». Кожна національна освітня традиція має свої ресурси оновлення, які разом збагачують світову культуру. «Німецька традиція освіти, — зауважує Ю. Ніда Рюмелін, — відрізняється не тільки від американської, а й також від французької і британської, значно менш — від іспанської та італійської, ... Чому ж цій країні й надалі б не розвивати сильні сторони своєї системи освіти, а за певних обставин навіть треба відійти від інтернаціональних трендів, в усякому разі від тих, що існують по той бік Атлантики, щоб повернути свій колишній статус провідної нації у галузі освіти». [3, с. 237].

Над цими проблемами варто замислитись також і українцям. Епістемна культура педагогічних теорій, які створювались, розвивались і впроваджувались у життя у рідній українській культурній традиції демонструють гнучкість і здатність до критичного осмислення педагогічних ідей, які попри їхній евристичний потенціал можуть створювати ситуації когнітивного дисонансу

ЛІТЕРАТУРА

1. Knoll M. (2018). John Dewey and Georg Kerschensteiner im Streit um die Berufs- und Allgemeinbildung, [in:] John Dewey als Pädagoge. Erziehung — Schule — Unterricht. Hrsg. Franz-Michael Konrad und Michael Knoll. Bad Heilbronn. Klikschard, 2018. S. 271–291.
2. Liessmann K. P. (2014) Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift — Wien: Paul Zsolnay Verlag. 191 S.
3. Nida- Rümelin Julian. Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. — Hamburg: Körber-Stiftung, 2014, - 253 S.
4. Sandkühler H. J. Kritik der Repräsentation. Einführung in die Theorie der Überzeugungen, der Wissenskulturen und des Wissens. Frankfurt am M. 2009, 280 S.

Матюшинець Яна Володимирівна,

*аспірантка, викладач
кафедри педагогіки та психології
Київського університету імені Бориса Грінченка*

СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД ДО РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗЗСО

У сучасному освітньому просторі України актуалізується проблема середовищного підходу до реалізації міжкультурної взаємодії, що є основою для створення толерантного розвивального середовища початкової школи, у якому забезпечуються рівні умови для усіх учасників освітнього процесу (вчителі, учні, батьки або особи, які їх замінюють). Зважаючи на значення середовищного підходу в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти, що забезпечує умови для всебічного розвитку дітей молодшого шкільного віку, актуалізується потреба історико-педагогічних студій задля порівняння педагогічних ідей окреслених у «Проекті Єдиної школи на Україні» (1917) [2] із сучасними положеннями висвітленими у «Концепції Нової української школи» (2016) [1].

Аналіз теоретичних досліджень з означеної проблематики показав, що окремі аспекти середовищного підходу до реалізації міжкультурної взаємодії учасників освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти є предметом пошуків багатьох сучасних науковців, зокрема: Г. Іванюк, Ю. Мануйлов, С. Смолук, О. Ярошинська та ін.

Так, з огляду на актуальність середовищного підходу у міжкультурній взаємодії заслуговують на увагу головні завдання Концепції Нової української школи (2016). У документі широко окреслено головні завдання освітньої реформи, що передбачають: формування в учнів базових компетентностей необхідних для подальшого життя у міжкультурному середовищі; забезпечення стійкої мотивації вчителя початкової школи до освітньої діяльності та створення належних умов задля професійної та творчої самореалізації педагога; реалізація партнерської взаємодії учасників освітнього процесу в середовищі початкової школи; створення сприятливого

середовища для реалізації творчих нахилів, здібностей дітей та формування у них ціннісних орієнтацій під час навчальної та поза навчальної діяльності; створення сучасного розвивального середовища наповненого сучасним функціональним, технологічним та міжкультурним змістом. Окрім того, у «Концепції Нової української школи» (2016) широко проаналізовано значення освітнього середовища початкової школи, що виступає простором для забезпечення взаємодії учасників освітнього процесу на різних рівнях та містить доцільні засоби і технології для роботи педагогів з учнями, батьками або особами, які їх замінюють. Зокрема, таке багатофункціональне середовище не обмежується приміщенням закладу освіти, а може виходити за його межі [1].

З огляду на висвітлені вище положення, варто зауважити, що витоки сучасних ідей про вплив середовища на розвиток дітей молодшого шкільного віку беруть свій початок у період УНР (1917–1919), коли у сфері тогочасної освіти відбувалися значні зрушення політичного і суспільного значення. Так, суголосними ідеям сучасної «Концепції Нової української школи» (2016) щодо ролі середовища у особистісному становленні дітей молодшого шкільного є положення «Проекту Єдиної школи на Україні» (1917) укладені П. Холодним (педагогом і громадським діячем) у період УНР [3]. Так, у «Проекті Єдиної школи на Україні» (1917) було окреслено основні принципи діяльності єдиної школи, що спрямовувалась на створення національно-державної школи, що реалізує навчання, виховання і розвиток дітей молодшого шкільного віку задля підготовки їх до життя у дорослому середовищі. Соціальне значення єдиної тогочасної школи полягало у забезпеченні навчання дітей з усіх сімей не залежно від рівня матеріального достатку, національної приналежності та віросповідання. Такі напрямки діяльності мали забезпечити своєрідну рівність між усіма вихованцями, що відвідуватимуть школу. Середовище єдиної школи на теренах тогочасної України мало забезпечувати реалізацію здібностей і нахилів кожної дитини та забезпечувати її потребу у самодіяльності та творчій активності під час різних видів діяльності [2].

Також, цікавим є те, що концепція тогочасної школи вкладалась в ідею національного виховання. Тобто, середовище школи наповнювалося культурними здобутками нашого та інших народів, задля розширення світогляду вихованців та вивищення їх

культурного розвитку. Як зазначалося авторами «Проекту Єдиної школи на Україні» (1917) завдяки такому національному оточенню вихованці розширюватимуть власні знання про різні етнічні групи та їх особливості культури і побуту. Зважаючи на такі умови, вчителям тогочасної єдиної школи варто забезпечувати умови для успішної реалізації морального, фізичного, громадянського та релігійного виховання дітей молодшого шкільного віку [2].

Окрім того, суголосними сучасній міжкультурній спрямованості освітнього процесу Нової української школи є ідеї «Проекту Єдиної школи на Україні» (1917) щодо створення національного середовища шкіл у період УНР. Так, за переконаннями автора «Проекту Єдиної школи на Україні» (1917) середовище, що оточує дитину має наповнюватися національним змістом та рідною мовою. За таких умов, діти, що виховувалися у сім'ях з різними культурними традиціями матимуть право на рівне здобуття знань, умінь і навичок у відповідних школах, уроки яких викладаються на мові їхнього народу [2]. Тому, може стверджувати, що у той час простежувалися перші спроби створити багатофункціональне освітнє середовище, що не принижує інтереси і потреби інших народів.

Отже, за результатами порівняльного аналізу сучасних документів та історичних джерел, що врегульовували питання навчання, виховання і розвитку дітей молодшого шкільного віку, нами було виявлено, що окремі аспекти середовищного підходу у контексті міжкультурної взаємодії простежуються у «Проекті Єдиної школи на Україні» (1917) та знаходять своє відображення на сторінках сучасної «Концепції Нової української школи» (2016). Окрім того, ретроспективний аналіз у руслі середовищного підходу дав змогу виявити продуктивні педагогічні ідеї, що на сьогодні не втратили свою актуальність й можуть становити інтерес для педагогічної спільноти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. — 2016. — Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
2. Проект єдиної школи на Україні. Основна школа. Кн. 1. — Кам'янець-Подільський : Дністер, 1919.
3. Холодний П. Єдина школа / П. Холодний // Вільна Українська школа: загально-педагогічний журнал. — 1917. — 2. — С. 65–68

Пищик Олена Василівна,

*кандидат педагогічних наук, заступник директора
з навчально-виробничої роботи комунального закладу
«Чернігівський центр професійно-технічної освіти»
Чернігівської обласної ради*

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Підвищення якості професійної підготовки керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти (ЗПО) тісно пов'язане з пошуками ефективних шляхів активізації навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається, що значною мірою зумовлюється ґрунтовною розробкою організаційно-методичного супроводу цього процесу у відповідності зі специфікою розвитку комунікативної культури керівників.

Під поняттям «*комунікативна культура керівників ЗПО*» розуміється цілісне інтегральне динамічне утворення, що дозволяє керівнику ефективно опанувати соціальний і професійний досвід за допомогою комунікативної компетентності та прогнозованої іміджевої управлінської діяльності, оперативно встановлювати ділові контакти, мобільно орієнтуватись у комунікативній ситуації та бути конкурентоспроможним керівником сучасного закладу освіти.

В основі комунікативної культури лежить загальна культура керівників ЗПО, яка виражається в системі потреб, соціальних якостей, у стилі діяльності й поведінки особи. Тому комунікативна культура людини максимально включає сутнісні особистісні характеристики, а саме: здібності, знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації, установки, особливості характеру. Це означає, що керівники ЗПО повинні розвивати свій комунікативний потенціал, тобто природну світоглядну позицію, інтелектуальну одержимість; розвивати естетичну насолоду від спілкування з природою і людьми; удосконалювати творче уміння, спрямоване на перетворення освітнього середовища згідно з законами організації соціального життя.

Стрижнем комунікативних умінь, що об'єднує всі складові комунікативної компетентності керівників ЗПО, є комунікативна культура та вміння знаходити оптимальні форми спілкування з партнерами, колегами. *Розвиток комунікативної культури керівників ЗПО* визначено як складний інтегрований процес, під час якого відбувається формування особистості керівника, що володіє комунікативними знаннями, уміннями і навичками.

Отже, з огляду на проведений теоретичний аналіз і з урахуванням методичних підходів, аналізу сутності функціональних обов'язків керівників, нами позиціоновано відповідний організаційно-методичний супровід послідовного операційного впливу на процес розвитку комунікативної культури керівників ЗПО.

Організаційно-методичний супровід ґрунтується на науково-теоретичних основах розвитку комунікативної культури керівників ЗПО з урахуванням європейського досвіду освіти дорослих. Основою розробки є потреби освітньої практики, які зумовлюють не тільки необхідність опанування керівниками ЗПО сукупності знань і умінь, а й набуття досвіду в комунікативній діяльності у певному ціннісному контексті. Такий організаційно-методичний супровід передбачає поєднання змісту курсів підвищення кваліфікації у системі післядипломної педагогічної освіти та науково-методичної роботи у міжкурсовий період, використання інтерактивних технологій професійного зростання керівників ЗПО.

Підвищення професійної педагогічної кваліфікації — це процес, який стимулюється мотивами самоосвіти, необхідністю атестації. Потреби в удосконаленні майстерності керівника розвиваються за певних умов організації й контролю їхньої діяльності у цілеспрямовано організованому процесі післядипломної педагогічної освіти. Тому основною метою кваліфікаційного процесу залишається формування життєвої позиції керівників ЗПО, зростання їх професійної компетентності та моральної готовності до раціонального, іноді нестандартного розв'язання управлінських завдань.

Науковцями і практиками визнано, що набуття знань, професійних компетентностей, формування умінь і навичок, розвиток особистісних якостей у здобувачів освіти є більш ефективними, якщо в освітньому процесі використовуються інтерактивні форми і методи. Як зазначає В. Бевз, «...систему методів, форм і засобів навчання, які визначаються його цілями і змістом, а також знахо-

дяться у постійному взаємозв'язку і взаємодії між собою, будемо називати організаційно-методичним інструментарієм навчання» [1, с. 169].

Здійснення організаційно-методичного супроводу розвитку комунікативної культури керівників ЗПО у системі підвищення кваліфікації включає інноваційні форми навчання, що позиціонувались для керівників ЗПО: вебінари, дистанційна освіта, онлайн-консультації тощо; методи брейнштурмінгу, тренінгові комунікативні вправи, дискусія, комунікаційна сітка та «case-study»; відповідні методичні ресурси: розроблений спецкурс «Комунікативна культура керівника», навчальний посібник «Комунікативна культура керівників закладу освіти», методичний посібник «Міжособистісні комунікації», робочий зошит «Основи комунікативної культури», методичні рекомендації «Розвиток комунікативної культури керівників професійно-технічних навчальних закладів» та мережевий довідник «Педагогічний органайзер».

З огляду на вище зазначене, під *організаційно-методичним супроводом у розвитку комунікативної культури керівників ЗПО* будемо розуміти систему методів, форм і засобів навчання, а також інтерактивних технологій професійного зростання, які перебувають у діалектичній взаємозалежності досягнення цілей і завдань освіти щодо ефективного розвитку комунікативної культури керівників ЗПО.

Отже, організаційно-методичний супровід розвитку комунікативної культури керівників ЗПО передбачає наявність значної кількості оновлених освітніх планів, форм та методів навчання для кожної категорії керівників, що дає їм можливість обрати прийнятні для себе варіанти. Необхідною умовою запровадження такого організаційно-методичного супроводу є дотримання стандартів післядипломної педагогічної освіти та чітких критеріїв для визначення результату навчання, адже кожен із варіантів має забезпечувати необхідний рівень розвитку комунікативної культури керівників ЗПО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бевз В. Г. Історія математики у фаховій підготовці майбутніх учителів: монографія. Київ: НПУ ім. Драгоманова, 2005. 360 с.

Радіонова Наталія Василівна,

*доктор філософських наук,
професор, професор кафедри філософії
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди*

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ:

УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКІ ЗВ'ЯЗКИ У РЕТРОСПЕКТИВІ ТА ПЕРСПЕКТИВІ

З а сучасних умов актуальною стає проблематика пов'язана як з розгортанням виховних і освітніх практик у контекстах мультикультурного суспільства, так і з освітньою євроінтеграцією. В цьому сенсі українсько-польські освітні зв'язки, що проявляються в практиках стажування, взаємного обміну студентами, в спільних наукових проектах тощо, є водночас і реаліями сьогодення, й давньою традицією, зокрема на Слобожанщині. Саме тому, досвід локального відтворення європейського освітнього простору на Слобожанщині XIX століття, в основу якого була покладена стратегія багатовекторних культурних зв'язків, через які трансливалася європейська освітня ідея, сприяє розумінню сучасних освітніх процесів в Україні. Зауважу, що культурний ландшафт Слобожанщини протягом усього XIX ст. Формують одночасно два геокультурні поля — українсько-польське та українсько-російське, кожне з яких прагнуло впливати на метеоорієнтації регіональної культури. Тому відкриття в 1805 році університету вирішувало проблему адаптації деяких інновацій означених соціокультурних практик, формуючи механізми сприйняття культурних позицій і форм, моделюючи системи або набір тих цінностей, які визначають напрям і характер самореалізації індивідів у сфері їх свободи.

Слід зазначити, що з відкриттям університету актуалізувалися практики інтеркультурних взаємодій у регіоні. Ситуація „взаємопроникнення” була новою як для місцевих студентів так й для викладачів-іноземців, які під тиском фінансових та політичних причин з мріями щодо можливості займатися науковими експериментами, розбудовувати освіту, як їм здавалося на голому місці,

та з метою підвищення свого соціального статусу приїздили на Слобожанщину. Адже основний викладацький та професорський контингент набирався за кордоном: Сербія, Франція, Австрія, Польща та Німеччина стали головним джерелом з якого черпались кадри.

Серед запрошених іноземних професорів особливий інтерес викликає польський професор, доктор, філософії А. О. Валицький, який мав значний вплив у регіоні. Валицький поділяючи встановлення національного романтизму в його німецьких і польських варіаціях, вважав, що універсальні етичні норми повинні включати в себе етнокультурні відмінності і традиційно-ціннісні орієнтації окремих народів. Тим самим він одним із перших в регіоні ставить проблему свободи та справедливості в міжкультурних відношеннях.

На час його перебування у Харкові українські реалії були вже досить насичені європейськими формами життя, а Харківський університет мало чим різнився від західноєвропейських навчальних закладів. Щодо викладання філософії, то з певністю можна відзначити панівне становище німецьких філософських систем. У фондах Центральної наукової бібліотеки ще й до тепер зберігаються праці Шеллінга, Фіхте, Гегеля, звісно, відповідних років видання. Зауважимо, що досвід екстериторіальних виховних та освітніх практик тісно поєднується з переживанням та прийняттям інших культурних кодів. Духовні і суспільні процеси, наявність освітніх осередків і інтелектуальних кіл засвідчують наявність в даному регіоні середовища, здатного синтезувати інонаціональні здобутки, уникаючи при цьому загрози втрати власної національної ідентичності.

Отже, культурна різноманітність академічного життя, так би мовити, академічний мультикультуралізм, свідчив не лише про наявність викладачів-іноземців в освітньому просторі Слобожанщини XIX ст., але й принципово змінював культурні та соціальні реалії регіону. Освітній простір Слобожанщини поступово набуває статусу конституюючого, що, в свою чергу, сприяло розширенню освітньої комунікації і самоствердженню української версії європейської ідеї університету. Зауважу, що у цій інтеграції простежується прообраз сучасної культурної й освітньої глобалізації.

Садоха Олена Володимирівна,

*доктор філософських наук, професор,
професор кафедри філософії
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди*

ОСВІТА І ГЛОБАЛІЗАЦІЯ: ДЕТЕКТУВАННЯ І ЛОКАЦІЇ

Потужність цивілізаційних зрушень, наростання глобалізаційних викликів, стрімкість соціокультурних трансформацій, зміни ціннісних орієнтацій і характеру взаємовідносин, наростання спільної тривоги за майбутнє збільшують насиченість освітнього поля новими ризиками й викликами, зумовлюють транснаціональний характер сучасної освіти, зміщення світоглядних, відповідно й виховних домінант, спонукаючи до розроблення новітніх освітніх стратегій, зокрема в річищі міжкультурної комунікації.

Глибинні дослідження освіти, що їх презентують зокрема М. Дж. Беннет, А. Маршал, Н. Шеффер, спрямовані на закладання й прояснення конструктивних проектів міжкультурної освіти в умовах мінливості ідентифікаційних орієнтацій, долаючи як «помилковий універсалізм», оманливість всеохопності й всезадоволення реконструкції запозичених освітніх практик, так і недосконалість, подеколи замкненість, консервативність, надмірну закоріненість у власній культурі національних проектів. Перехід до міжкультурної освіти покликаний поєднувати академічну теорію, інноваційні технології з повсякденним міжкультурним досвідом, передбачає інваріанти ефективних взаємодій соціальних груп різноманітних етносів, рас, релігій (чи їх представників), культур та гармонійне співіснування через партнерство, «взаємороблення» і «взаємотворення», здобуття й застосування знань, важливих для здійснення якісного життєвого проекту.

Водночас особливістю сучасного розвитку освітніх систем є забезпечення стійкої політичної, соціальної і культурної глобальної безпеки, подолання розбіжностей між імпортованою, припусті-

мо, західною освітою та зануренням у регіональний контекст із багатою самобутньою інтелектуальною, культурною, релігійною спадщиною. Розвинена міжкультурна освіта надає можливість долати соціальну напругу й відчуженість, формувати національну гідність і сопричетність цивілізаційному поступу, забезпечувати конструктивну взаємодію самобутніх культур. Міжкультурна освіта, пропонуючи плюральність навчально-виховних практик, орієнтується на парадигму «моделі океану цивілізацій», де захищена національна ідентичність і культурна спадщина, глобально примножена, спрямована також на глобальне знання й визнання культур, глобальні цінності, транспарентність, плюральність, взаємообмін і взаємозбагачення.

Саух Петро Юрійович,

*доктор філософських наук, професор,
академік НАПН України, академік-секретар
Відділення вищої освіти НАПН України*

МАТРИЦЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В ДИСКУРСІ АЛГОРИТМУ «ПОЛІТИКИ РІВНОЇ ГІДНОСТІ»

В умовах глобалізації й «стирання» міждержавних кордонів по усьому світу відбувається загострення комунікаційних процесів, пов'язаних з міжетнічними та релігійними взаємодіями, які нерідко закінчуються відвертими протистояннями й сутичками. Багато хто із політиків та науковців з тривогою констатує зростання етноцентризму, мігрантофобії й ворожості домінантних етнічних груп до нових субкультур мігрантів.

У зв'язку з цим *перше*, над чим змушує замислитись нинішня ситуація, це відповідь на запитання: як навчити людину жити в сучасному полікультурному світі? В багатьох країнах світу це запитання стає стратегією особливої ваги. На ньому акцентують численні документи ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, які однією з найважливіших функцій сучасної освіти вбачають завдання навчити людей жити разом, допомогти їм перетворити зростаючу взаємозалежність держав і етносів в усвідомлену

солідарність. Це непросте завдання. І якщо бути відвертим, тут більше проблем, ніж досягнень. Їх справедливо пов'язують із прорахунками політики окремих держав, освітньою асиміляцією та обмеженістю аксіологічного ресурсу політики мультикультуралізму.

На думку багатьох авторитетних міжнародних експертів, матриця полікультурної освіти не може бути ефективною спираючись лише на теорію мультикультуралізму, яка на практиці довела свою неспроможність. Сучасні критики мультикультуралізму, звернувши увагу на його обмеженість і конфліктогенність, охрестили мультикультуралізм «новим типом модернізованого расизму та методом геттоїзації етнічних громад» (Ч. Тейлор). Мультикультуралізм продукує «синдром учнівства», акцентуючи на «єдино правильних орієнтирах».

У зв'язку з цим, *друге*. Стратегією сучасної держави має стати демократично-елітарна політика. Принциповою новизною її повинен бути антропологічний ключ до розуміння формули «єдність світу та розмаїття культур», яка передбачає формування особливого, фундаментально-діалогічного мислення. А це означає, що архітектоніка полікультурної освіти має ґрунтуватися, *по-перше*, на принципах діалогічності, відкритості і толерантності. Сьогодні ми маємо навчити людину цінувати багатоманіття культур і здійснювати це радше шляхом діалогу, аніж синтезу. *По-друге*, вона має спиратися на людиноцентричний принцип, який орієнтує не на штучну консервацію способу життя того чи іншого народу, а дає кожному право на вільне культурне самовизначення.

Для того, щоб матриця полікультурної освіти була життєдайною, вона має будуватися на таких основних методологічних принципах. *Перший*: опертя на націоконсолідуєчі цінності. Розуміння цінностей різними етнічними групами може відрізнятися, і часто досить суттєво. Але в тканині духовності, як відомо, завжди існують значущі для усіх цінності (відраза до несвободи, захист гідності і прав кожної людини, прагнення до самореалізації тощо). Вони не піддаються ні географічній, ні часовій ерозії і виступають націоконсолідуєчим фактором. *Другий принцип*: критично-аналітичне ставлення до культурно-історичної пам'яті як репрезентативної форми дійсності. Безпам'ятство — це не просто невдячність перед минулим, а й безвідповідальність перед май-

бутнім. Необхідно любити своє минуле і пишатися ним. Але не слід забувати, що некритичний і занадто прискіпливий погляд з глибини історії часто-густо негативно впливає на процес між-культурної взаємодії, створює умови для деформацій історичної пам'яті та спокуси для відповідних націо-культурних манівеців [1, с. 140]. Надмірне захоплення минулим, його гіпертрофована ідеалізація є небезпечною політико-культурною стратегією. *Третім методологічним принципом* полікультурної освіти має бути викорінення культурно-етнічного нарцисизму, який обумовлює культурно-освітню ізоляцію. Прикладом нарцисизму може бути політкоректність більшості західних концепцій полікультурної освіти, яка несе дуже репресивну домінанту нав'язування певних стандартів. Ключова метафора цих стандартів — це метафора не Іншого, а метафора меншин. Меншинами ніби милуються. А це милування і є консервуванням, воно тісно пов'язане із нарцисизмом. Нарцис не бачить Іншого, існують лише його проєкції, проєкції його власної культури. На цій основі не може бути ефективної полікультурної освіти. Не зважаючи на те, що різні національні культури мають далеко не однакові можливості за впливом, кожна із них не бажає, щоб її просто терпіли. Будь-яка культура розглядає свої базові цінності як універсальні (якщо вона перестане це робити, то просто зникне як самостійна культура). Вона хоче, щоб з нею рахувалися. А це можливо лише на основі «політики рівної гідності та рівного визнання». Ця політика, — справедливо вважає директор Центру досліджень людських цінностей Принстонського університету Емі Гутман, — має передбачати три найважливіші умови: (1) основні права усіх громадян, включаючи свободу слова, думки, релігії та зібрань, мають бути захищені законом; (2) ніхто шляхом маніпулювання (і, тим паче, примусу) не може бути приведений до прийняття тих культурних цінностей, які представлені державними інститутами; (3) державні, офіційні особи та установи, що продукують культурний вибір, є демократично підзвітними не лише теоретично, а й практично. Лише на основі такого підходу можливе інкорпорування усіх соціально-культурних груп в істинно громадянське суспільство [2, с. 16]. Й передусім тому, що він є серйозною перепороною як для культурного націоналізму, який абсолютизує відмінності, так і для культурного імперіалізму, що їх не помічає.

Звісно, матриця полікультурної освіти на цій основі може стати реальною за умов: (1) відповідної культурної політики держави, яка проголошує підтримку самобутності кожного етносу, що дає можливість всебічного розвитку людини, ствердження її гідності в контексті життєдайних сил культури власного народу; (2) удосконалення навчальних програм закладів освіти усіх рівнів та поповнення навчальних планів такими дисциплінарними курсами, як «міжкультурна комунікація», «етнопсихологія», «критична педагогіка», «громадянська освіта», «народознавство» тощо; (3) створення нових підручників та вдосконалення існуючих, виключивши будь-які прояви пропаганди національної або культурної вищості та розпалювання ксенофобії; провадження нових методів навчання, що базується на практико-орієнтованій діяльності (культурно-ролевій, партнерсько-міжкультурній, регулятивно-спонукальній тощо).

Але усе це має бути пронизаним розумінням того, що цінності усіх проектів, ідеологій і навіть релігій, за великим рахунком, відносні. Не відносною є лише цінність самого життя. А розмаїття культур, релігій, менталітету, способів життя — це природний стан людства, який свідчить про його здоров'я. Світ утримується багатобарвністю. Його розмаїття, а не уніфікація, є важливим і цікавим. І як цілісне утворення він має функціонувати за алгоритмом доповнювальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас: монографія. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. — 382 с.
2. Гутман Е. Вступ // Тейлор Чарльз. Мультикультуралізм: «Політика визнання». — К.: Альтерпрес, 2004. — 172 с.

Тимошко Ганна Миколаївна,

*доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки,
методики викладання історії та суспільних дисциплін
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г.Шевченка*

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Переорієнтація системи освіти певною мірою залежить від багатьох чинників, найважливішим серед яких є якість фахової підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти в умовах університету.

На думку провідних зарубіжних та вітчизняних науковців, одним із перспективних шляхів реформування освіти є реалізація основних положень компетентнісного підходу. Ключовою фігурою перетворень в освітній галузі є педагог, рівень професійної підготовки та особистісної культури якого має забезпечувати дієвість інноваційного розвитку освіти. Професійна компетентність викладача — це динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, способів мислення, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність педагога успішно здійснювати професійну діяльність.

У професійній діяльності педагог виступає активним суб'єктом спілкування: передає та приймає інформацію від студентів, колег, встановлює контакти з ними, будує взаємовідносини на основі діалогу, розуміє і сприймає внутрішній світ співрозмовника, прагне до максимальної реалізації здібностей кожного студента та забезпечення його емоційного комфорту в освітньому процесі. Відтак важливою складовою професійної компетентності викладача закладу вищої освіти є комунікативна компетентність, а одним із першочергових завдань вищої педагогічної освіти — формування комунікативної компетентності майбутнього педагога, оскільки вона виступає духовно-моральним чинником і науковим змістом освітнього процесу, де знання викладача, гуманність, душевна

щедрість, бажання зрозуміти і допомогти студенту відіграють вагому роль.

У педагогічній науці накопичено неабиякий досвід підготовки майбутнього педагога до комунікативної діяльності. Зокрема, *сутність педагогічної взаємодії* розглядали І. Бех, А. Бойко, А. Бодальов, С. Гончаренко, В. Кан-Калик, В. Сухомлинський, О. Федій та ін.; *поняття і сутність педагогічної комунікації* вивчали Н. Бутенко, О. Жирун, М. Заброцький, С. Левченко та ін.; *структуру комунікативної компетентності* майбутнього вчителя досліджували Н. Бібік, Н. Волкова, Ю. Вторнікова, С. Петрушин, О. Савченко та ін.; *особливості розвитку комунікативних умінь викладача та їхні структурні компоненти* окреслювали А. Дубаков, Г. Бушуева, А. Капська, О. Мерзлякова, та ін.; *формуванню комунікативної культури педагога* присвячені роботи Н. Гез, Т. Голанд, Т. Гоффманн, М. Лазарева та ін.

Узагальнюючи матеріали науковців-педагогів, можна зробити висновок про широке використання в педагогічній науці понять «компетенція» і «компетентність» та різні підходи до розуміння їх сутності.

Термін «компетентність» уведене в науковий обіг української педагогічної науки в ХХ ст., якому сьогодні приділяється досить багато уваги. У словнику іншомовних слів «компетентність» (власність відповідно до значення «компетентний») — це володіння компетенцією; правом, керуючись знаннями чи повноваженнями, робити чи вирішувати будь-що, висловлювати судження про будь-що; достатня обізнаність зі знаннями в певній галузі [2].

У науковій літературі знаходимо різні підходи до визначення поняття «компетентність». На думку Л. Хоружої, компетентність — це сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду й особистісних якостей, які забезпечують ефективність педагогічної діяльності [6].

Л. Мітіна пояснює компетентність як фактор професійного розвитку інтерактивних характеристик особистості [3].

Г. Ігнатенко вважає, що компетентність — це здатність працівника кваліфіковано виконувати визначені види робіт у рамках конкретної професії, досягаючи високих кількісних і якісних результатів праці [1].

Процес професійної підготовки розкриває перед майбутніми педагогами нові горизонти у становленні професіоналізму. У цей

період особистість не тільки освоєє нову професійну роль — фахівця, а й набуває досвіду самостійного виконання професійної, в тому числі комунікативної, діяльності. Важливе місце на етапі професійної підготовки займає питання особистісного і професійного самопізнання, що здійснюється передусім через професійну рефлексію. Остання забезпечує, за даними дослідників, подолання фахівцем проблемних ситуацій у діяльності та спілкуванні і її розвиток через вихід на рефлексивну позицію, через заміну вже усвідомленого способу діяльності.

У новий період життєдіяльності молодий фахівець, спираючись на сформовані в період професійної підготовки (в різних ситуаціях навчання і спілкування) знання і вміння, не тільки вдосконалює професійно важливі якості, а й розвивається як суб'єкт спілкування. Через труднощі адаптації — в результаті втрати налагоджених взаємин, звичних умов та форм комунікативної діяльності — молодий педагог змушений постійно «шліфувати» свої комунікативні знання і вміння, до чого його — як представника професії типу «людина-людина» — спонукає потреба вступати у контакт з багатьма і дуже різними людьми, встановлювати нові взаємини. Попри нестачу професійного та життєвого досвіду, наукової інформації (яку здебільшого нагромаджує завдяки поєднанню праці з навчанням у закладі вищої освіти) молоді фахівці прагнуть до творчості, перетворень, вдосконалення професійної сфери, повсякчас долаючи невідповідність між своїми уявленнями про психолого-педагогічний фах і реальністю освоєння цієї професії. Спільно зі зростанням вимог до професійної компетентності в цей період відбувається розвиток її складової –комунікативної компетентності.

Зміст категорії «комунікативна компетентність педагога» розкривається через певну структуру, тому варто розглянути визначені науковцями способи окреслення структури комунікативної компетентності педагога. Так, три основні компоненти комунікативної компетентності (викладача), а саме: *перцептивний* (міжособистісне сприймання та оцінка ситуації спілкування); *рефлексивний* (самоаналіз і самооцінка поведінки у процесі спілкування) та *поведінковий* компоненти (вибір адекватних засобів міжособистісної комунікації, управління процесом спілкування та регуляцією власної поведінки) [4].

Проаналізувавши підходи вчених до трактування понять «комунікативна компетентність», «професійна компетентність»,

визначено ключову дефініцію дослідження: *комунікативна компетентність* майбутнього викладача — це інтегративне особистісне утворення, що розглядається як результат сформованості професійних компетенцій та особистісних якостей (доброзичливість, тактовність, емпатійність, об'єктивність, толерантність, організованість, ініціативність тощо) майбутнього викладача, які дозволяють установлювати психологічний контакт із школярами, їхніми батьками та колегами; логічно, науково та стисло передавати предметну інформацію; керувати процесом спілкування та організувати педагогічно доцільну взаємодію; виховувати гармонійно розвинену особистість, творчо вирішувати професійні завдання, що виникають в освітньому процесі.

Методичними рекомендаціями щодо формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи можуть бути:

- введення спецкурсів з педагогічного спілкування, в процесі якої треба використати вправи, спрямовані на розвиток комунікативної компетентності;
- включення в структуру занять із студентами етапу «рефлексія»;
- розроблення і складання програм, спрямованих на розвиток і підвищення рівня комунікативної компетентності;
- навчання студентів активному слуханню;
- включення в процес навчання студентів заняття з розвитку навичок емоційної саморегуляції;
- включення у заняття елементів психогімнастики для розвитку здібностей розпізнавати і інтерпретувати емоції і почуття людей в процесі спілкування.

Отже, майбутній викладач закладу вищої освіти має багато можливостей, щоб постійно вдосконалювати умови та засоби побудови взаємовідносин із студентами та колегами. Однак справжнім суб'єктом спілкування, його майстром педагог стає тоді, коли оволодіває комунікативною культурою, свідомо будує свій індивідуальний стиль професійного спілкування. Подальші напрями розробки досліджуваної проблеми полягають в обґрунтуванні особливостей формування і розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів в умовах університетської освіти.

ЛІТЕРАТУРА

3. Ігнатенко Г. В. Професійна педагогіка: навч. Посіб. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2013. 352 с.
4. Кузьмінський А. І. Педагогіка: підручник. Київ:Знання-Прес, 2008. 447с
5. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб.пособие. Москва: Академия, 2004. 319 с.
6. Федоренко Ю. П. Комунікативна компетентність як найважливіший елемент успішного спілкування. Рідна школа. 2002. №1. С. 63–65.
7. Хатунцева С. М. Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальномузакладі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ХНПУ. Харків, 2005. 204 с.
8. Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. Педагогічна освіта: теорія і практика.2007. № 7. С. 178–184.

Триняк Майя Вікторівна,*доктор філософських наук,**професор кафедри філософії**Харківського національного**педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*

ДО ПИТАННЯ ПРО РІВНІ

ІНТЕРКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ОСВІТІ

Інтеркультурна комунікація є структурованим процесом, має свої рівні і формоутворення, які дозволяють розширювати тематичні горизонти і здійснювати селекцію емпіричного матеріалу.

Інтеркультурна комунікація у сучасній освіті розгортається на макро- мезо- і мікрорівнях, що формально визначає її функціональний діапазон.

На макрорівні інтеркультурна освітня комунікація відбувається у ситуації транскультурності. Її змістом є освіта і виховання в реаліях світового суспільства. Інтеркультурна комунікація саме на цьому рівні демонструє свою внутрішню парадоксальність. Адже намагаючись налагодити діалог між культурами вона переводить їх у площину транскультурного гіпертексту. Внаслідок цього зникають культурні упередження, етологічні бар'єри

та інші перешкоди на шляху взаємопорозуміння, але разом з цим пом'якшуються національні особливості культур. Вони адаптуються до вимог інтеркультурної комунікації, головною з яких є вимога толерантності. Отже, прагнення до консенсусу тут трансформує смисли інтеркультурної комунікації у транскультурні. Адже дискурсивний розум задає логіку і визначає горизонт такої комунікації. Як приклад тут можна навести теоретичний конструкт суспільства знань, яке у перспективі зрештою означатиме нівелювання культурних відмінностей. Ця тенденція обумовлена тим, що культурні техніки підпорядковуються вимогам матеріального виробництва і, зрештою, є універсальними, такими, що мають загальнолюдський характер [1, с. 178].

На своєму мезорівні інтеркультурна комунікація здійснюється не тільки у горизонтальному вимірі як спілкування між різними культурами, а й у вертикальному. Мається на увазі діалог «між різними культурами пригадування» [2, с. 37], які можливі у контексті монокультури, із середини розбиваючи її монолітність. Це набуває принципового значення, коли йдеться про виховання історією, про консенсус щодо історичного минулого. Але інтеркультурна комунікація на мезорівні передусім є комунікацією між субкультурами. Для методології дослідження інтеркультурної освітньої комунікації та для визначення її функціонального потенціалу важливим є уточнення когнітивних можливостей поняття субкультури.

На мікрорівні інтеркультурна комунікація розгортається у світі повсякденності серед індивідів у спільному рольовому просторі. Цьому далеко не в останню чергу сприяє урбанізація. У сучасних мегаполісах, які є глобалізованими містами відбувається інтенсивне зіткнення з чужими, точніше іншими культурами і моделями поведінки, сприяючи активізації процесів соціального навчання у його загально цивілізаційному значенні. «Спільний світ, який вимальовується в універсалізації, можна визначити як світ, що шириться, розширюючи свої можливості, але не залишає ігрового простору своїх можливостей. Інакше відбувається із між-світами, які є і залишаються чужими один до одного. Своє виникає тут у відповідь на чужі домагання» [3, с. 70].

Для дослідження потенціалу інтеркультурної комунікації на мікрорівні евристичного значення набуває модель лакуни (від

лат. *lacuna* — рив), тобто розриву, білої плями у тексті. Ця модель запозичена з етнолінгвістики. Встановлення лакун залежить від індивідуальних та субкультурних відмінностей та історичних змін. Така мінливість і гнучкість лакун дозволяє виділяти різні рівні і різні аспекти у процесі інтеркультурної комунікації (наприклад, мовні, психічні, географічні тощо). Якщо характеризувати лакуни з точки зору їхньої змістовної наповненості то їх можна поділяти на психокультурні, комунікативні та на лакуни культурного та соціального простору. Серед останніх особливо треба виділити аксіологічні і соціологічні, усунення яких потребує вміння займати перспективу Іншого, не тільки знати, а й відчувати його культурні саморепрезентації. У структурному плані їх можна поділяти на діахронні (тобто так, де відмінності мають історичні корені) і на синхронні [див. 4, с. 75].

Лакуни можуть змінюватися, поєднуватися між собою, структуруючи певні ієрархії лакун. Отже, модель лакуни є динамічною методологічною моделлю, яка дозволяє подолати застигли, анти-історичні уявлення про культури, а відтак дозволяють оперативно виявляти складнощі інтеркультурної комунікації.

Модель лакуни може широко застосовуватися при аналізі інтеркультурної освітньої комунікації, починаючи з вивчення іноземних мов та іноземної літератури і завершуючи практиками глобального освітнього менеджменту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ullrich Peter. *Moralischer Kompatibilismus. Zur Methodologie der Metaethik.* Würzburg: Ergon-Verlag Spektrum Philosophie Bd. 30. 2008. — 197 S.
2. Edler K. *Schule und demokratische Identität* / Edler K. // *Pädagogik.* N 11, Hamburg. 2009. — 36–39 S.
3. Вальденфельс Б. *Топографія Чужого: студії з феноменології Чужого* / Б. Вальденфельс. — К.: ППС, 2004. — 206 с.
4. Ertelt-Vieth A. - *Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel* / Ertelt-Vieth Astrid. — Tübingen: Günther Narr Verlag. - 391 S.

Хомич Оксана Олександрівна,
аспірантка Київського університету
імені Бориса Грінченка,
учитель-методист
НВК «Новопечерська школа», м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПОСТУПІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КАНАДІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ — ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

Освіта людини нині зумовлена глобалізаційними викликами до яких належить і міжкультурна взаємодія учасників освітнього процесу. Для сучасного освітнього простору Канади характерним є культурне розмаїття. На часі — підготовка вчителя до забезпечення якісної шкільної освіти учнів із урахуванням культурного розмаїття, що історично склалось у Канаді в другій половині ХХ — на початку ХХІ століття.

Канада — полікультурна держава, до складу якої входять представники різних культур, що становить провідний чинник впливу на розвиток шкільної освіти дітей та підготовку вчителів. Значний приріст населення Канади характерний для другої половини ХХ століття. Цьому сприяли: післявоєнна хвиля переселень з європейських країн, вражених подіями другої світової війни, притік робочої сили з різних континентів, а отже й представників різних культур які складають нині соціально-культурну палітру цієї країни.

Дослідження демографічного тла дало змогу з'ясувати: найбільш чисельні групи сучасного населення країни до 1970-х років становили французи, англійці та інші вихідці з країн Європи. У 80-х роках минулого століття на терени Канади переселилися численні групи вихідців з країн Азії. 2007 року збільшилася кількість іммігрантів з Китаю та Індії (близько 28 тис. з кожної держави), з Філіппін (20 тис.), Пакистану — (10 тис.). Вагома чисельність іммігрантів походила з Алжиру, Колумбії, Франції, Ірану, Румунії, Росії, Південної Кореї, Шрі-Ланки, Великобританії та США. Так, з кожної країни до Канади щороку прибувало понад 3,5 тис. іммігрантів [4, с.71].

Враховуючи розмір земельної площі Канади, відносно низьку щільність населення та низький рівень народжуваності, уряди провінцій Канади в окреслених хронологічних межах поважно ставилися до іммігрантів і розглядали їх як важливий і необхідний ресурс розвитку економіки. Відтак усі основні політичні партії підтримували збільшення приросту населення в країні з числа іммігрантів, що безумовно потребувало створення належних умов для вдосконалення як шкільної освіти учнів, так і підготовки вчителів, спроможних забезпечувати міжкультурну взаємодію. Вона розглядалась умовою підготовки свідомих і відповідальних громадян Канади.

У зв'язку зі збільшенням іноземних громадян в Канаді, щороку державні школи поповнювалися близько 40 тис. нових учнів. У зв'язку з цим, уряди (на рівні провінцій і держави загалом) розв'язували доволі складну проблему долучення цих дітей до оволодіння англійською мовою (у провінції Квебек — французькою мовою). Про масштаби цієї проблеми свідчать такі дані: 80% дітей-іммігрантів не володіють англійською мовою, а 90% йдуть до шкіл у великих містах: Монреалі, Торонто чи Ванкувері. Системна увага урядів, місцевого врядування до налагодження міжкультурної взаємодії в школах Канади сприяла створенню та функціонуванню освітнього простору, де немає різниці в успішності між учнями, які не говорять вдома мовою навчання, та між тими, хто нею досить добре володіє [4, с. 71].

Пошук відповідей на виклики часу щодо подолання прогалин у міжкультурній взаємодії впливав на поступ шкільної освіти в Канаді в другій половині ХХ — початку ХХІ століття. Зазначимо істотні напрями, що впливали на покращення шкільної освіти та вдосконалення вимог до підготовки вчителів: рівний доступ до можливостей; можливість індивідуального навчання з педагогами; створення індивідуальної програми для розвитку дітей; позитивний мікроклімат у класі; надання доцільної моральної підтримки учням-іммігрантам; дотримання міжкультурної філософії, що ґрунтується на повазі до корінних народів, і водночас укорінення іммігрантів у канадську ідентичність.

Міжкультурна взаємодія підтримувалася урядами провінцій. Наприклад, у провінції Британська Колумбія учні навчалися за звичайною навчальною програмою, проте міністерство освіти виділяло кошти на додаткову мовну підтримку, за умови надання доказів щодо відсутності володіння знаннями з мови та незмога

вивчати її без додаткової підтримки; підготовка річного плану, що відповідає потребам студента; безпосередня участь спеціаліста з викладання дисципліни у створенні та перегляді індивідуального плану [4, с.71]. На початку XXI століття (2003–2010) провінція Онтаріо стала світовим лідером у розвитку освітньої реформи. За ініціативою прем'єр-міністра Далтона Макгінті (Dalton McGuinty) вдалося досягти суттєвих результатів щодо підвищення мовної та математичної компетентностей, покращення рівня навчальних досягнень випускників та зменшення кількості шкіл з низьким рівнем успіху.

У руслі налагодження міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в провінції Онтаріо діяли чотири групи шкільних рад, які відповідали конституційним вимогам Канади щодо державної підтримки мов меншин та релігійних меншин, а саме: 31 шкільна рада англійської мови надавала підтримку близько 1,4 мільйона учнів; 29 англійських католицьких шкільних рад забезпечували підтримку близько 590 тис. учнів; 8 французьких католицьких рад підтримували 70 тис. учнів; 4 громадські ради Франції надавали підтримку 23 тис. учнів [3].

Важливість досліджуваної теми на теренах освітнього простору нашої держави потребує додаткового вивчення. Адже існує потреба в формуванні в громадян України позитивного ставлення, конструктивної міжкультурної взаємодії громадян (осіб без громадянства), а також вибудовування індивідуальної траєкторії освітнього розвитку для осіб, які представляють різні культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева М. І., Безугла І. В. Комунікативно-діяльнісний компонент формування досвіду міжкультурної комунікації. *Педагогіка, психологія і соціологія*. № 1 (22), 2018, с. 13–18.
2. Галицька М. М. Міжкультурна комунікація та її значення для професійної діяльності майбутніх фахівців. *Освітологічний дискурс*, 2014, № 2 (6), с. 23–32.
3. Levin, B. (2008), *How to Change 5000 Schools. A Practical and Positive Approach for Leading Change at Every Level*, Harvard Education Press, Cambridge, MA.
4. OECD (2010). *Ontario, Canada: Reform to Support High Achievement in a Diverse Context. Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*, p. 65–81.
5. OECD (2006), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OECD Publishing.

Шолох Олена Анатоліївна,

викладач кафедри педагогіки,
методики викладання історії та суспільних дисциплін
Національного університету «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Навчання майбутнього педагога у процесі його професійної підготовки в умовах університету включає не тільки оволодіння необхідними знаннями та компетенціями, а також формування комунікативної культури майбутнього педагога. Правильно організоване спілкування є особливою і однією з найважливіших складових професійної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти.

Поняття «комунікативна культура» з'явилося на початку 90-х років ХХ століття, коли в дослідженнях з проблем педагогічного спілкування став виділятися культурологічний аспект комунікації.

Термін «культура» належить до числа багатозначних, оскільки сама культура — це складне й багатогранне явище, що віддзеркалює всі сторони людського буття. Категорія «культура» є значущою для кожного аспекта людського життя та діяльності. Саме тому її вивчають багато наук, кожна з яких виокремлює в якості предмета свого дослідження один з векторів розвитку культури, формулюючи при цьому своє розуміння та визначення даного терміну. У філософському енциклопедичному словнику культура трактується таким чином: «*Культура* — (лат. cultura) оброблення, виховання, освіта, розвиток, шанування, спосіб організації та розвитку людської життєдіяльності, яка представлена в продуктах матеріальної та духовної праці; у системі соціальних норм та установлень; у духовних цінностях; у сукупності ставлення людей до природи, між собою та до самих себе» .

Сучасне розуміння культури Г. Тимошко розглядає відповідно основних характеристик поняття: *культура створюється людьми*. Це набір породжених людським суспільством елементів, які були створені і відкриті в минулому і передаються із покоління

в покоління. *Культура* — це феномен, якому навчаються, її елементи вивчають або спостерігають нові члени товариства, які сприймають їх як норму поведінки в соціальному житті [6].

Що стосується культури в освіті — це є змістовний компонент, джерело знань про природу, суспільство, способи діяльності, емоційно-вольове й ціннісне ставлення людини до інших, праці, спілкування тощо.

Аналіз словників засвідчив, що поняття «*комунікація*» (від лат. communicatio) є синонімом понять «зв'язок», «з'єднання», «взаємодія», «спілкування», «обмін інформацією», «повідомлення». Отже, спілкування є сукупністю взаємодій людей, спільнот, у яких відбувається обмін інформацією, вміннями та навичками, досвідом і результатами життєдіяльності.

Спілкування відбувається тоді, коли людина надає або отримує повідомлення з особливим значенням. Учасники процесу спілкування залежать один від одного, оскільки те, про що говорить одна людина, впливає на відповідь іншої. Ефективність процесу спілкування залежить від компонентів особистісної компетенції: індивідуальних умінь, здатності слухати, критичного мислення, культури та етики. Процес спілкування має три основні характеристики: неминучість, тому що людина не може не спілкуватися; незворотність, тому що неможливо скасувати повідомлення, що було сказане; неповторність, тому що неможливо відтворити два однакових процеси спілкування [2].

Комунікативну культуру педагога визначають як компонент педагогічної культури, як особистісний компонент професійної майстерності, як умову успіху педагогічного процесу та комфортності майбутнього викладача вищої шкря в його професійній діяльності. У педагогіці комунікативну культуру розглядають як характеристику професійної культури педагога (В. Кан-Калик, А. Капська, О. Корніяка, Л. Мітіна, О. Мудрик, О. Пищик, І. Риданова, Л. Савенкова, І. Тимченко), як системний складник освітнього процесу педагогічного університету (Н. Анікеєва, П. Лепін, Є. Мішина).

О. Корніяка під *комунікативною культурою* розуміє «структурно-функціональну єдність комунікативних знань, якостей і вмінь суб'єкта спілкування, що мають для нього особистісний смисл і дають змогу досягти соціально-комунікативних цілей» [3].

О. Мудрик вважає, що *комунікативна культура* — це «система знань, норм, цінностей і зразків поведінки, прийнятих у суспіль-

стві, й уміння органічно, природно і невимушено реалізувати їх у діловому та емоційному спілкуванні» [4].

Актуалізація проблеми формування комунікативної культури майбутніх викладачів закладу вищої освіти зумовлена низкою чинників: *соціокультурними*, що пов'язані з глобалізацією всіх сфер суспільного життя, міжнародною інтеграцією, зростанням масштабів комунікації та її динаміки, інтенсифікацією ЗМІ та розвитком сучасних засобів міжособистісного спілкування (мобільна масмедія, Інтернет тощо); *педагогічними* — формування світового та європейського освітнього простору, удосконалення вітчизняної системи вищої освіти в контексті становлення єдиного полікультурного освітнього простору, посилення тенденцій щодо гуманізації освітнього процесу та взаємодії всіх його учасників, зростання вимог до рівня загальної та професійної комунікативної культури особистості педагога; *інформаційно-технологічними* — інтенсивний розвиток інформаційних, телекомунікаційних та педагогічних технологій у системі вищої освіти та комунікації в мережі Інтернет, що потребує не лише знання іноземних мов, а й розуміння культур різних народів.

У зв'язку з цим у педагогічній теорії та практиці визначено пріоритетні напрями модернізації вищої педагогічної освіти, зокрема комунікативної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти, реалізація яких забезпечується впровадженням гуманістичного, культурологічного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, лінгвістичного підходів.

У сучасному суспільстві, особливо в умовах професійної освіти, однією із визначних проблем є проблема комунікації. Комунікативна культура майбутнього педагога є основною формою педагогічного процесу, яка формується на основі не тільки оволодіння правильним спілкуванням, але й здатності залучати студентів до спільної комунікативної діяльності. Кожен педагог повинен навчитися правильно та професійно налагоджувати взаємовідносини зі студентами та прогнозувати ситуацію успіху формування таких відносин. Всі ці складові будуть позитивно впливати на освітній процес та спрямовувати студентів до сприйняття необхідної їм інформації. Саме тому проблема комунікативної культури є актуальним питанням сучасної професійної педагогіки.

Комунікативна культура є важливою складовою процесу формування професійної компетентності майбутнього викладача вищої школи.

Професійна компетентність — це базова характеристика діяльності спеціаліста; вона включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення. На основі цього запропоновано таке розуміння професійно-педагогічної компетентності. Професійно-педагогічна компетентність педагога вищої школи є складною багаторівневою стійкою структурою його психічних рис, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для майбутнього викладача особистісних якостей і має окреслені суттєві ознаки (мобільність, гнучкість і критичність мислення). Ці зрушення встановлюють нові вимоги до трудової діяльності майбутніх викладачів: якості їх професійної підготовки й професійної компетенції, рівня соціально-професійної мобільності, конкурентноздатності на ринку праці та в різних сферах трудової діяльності.

На сучасному етапі розвитку суспільства важливе місце в професійній освіті належить комунікативній культурі, яка власне й визначає наявність у кожного фахівця певних особистісних якостей, умінь і навичок, які забезпечують досягнення цілей у міжособистісній взаємодії з іншими людьми, дають змогу конструктивно спілкуватися, орієнтуватися на успіх у професійній діяльності, адаптуватися до нової системи взаємин у виробничому колективі, прагнути до самовдосконалення та самореалізації. Комунікативна культура майбутнього фахівця є цілісним, динамічним особистісним утворенням, що забезпечує його адаптацію та самореалізацію в сучасному суспільстві. По-друге, у широкому сенсі культура — сукупність проявів життя, досягнень і творчості народу або групи народів. Отже, у широкому розумінні культура — це все, що створено людством, суспільством, фізичною й розумовою працею кожного його члена, а в більш вузькому — це ідейний і моральний стан суспільства, що визначається матеріальними умовами його життя й проявляється в його побуті, ідеології, освіті, свідомості, життєвій активності, досягненнях науки, літератури, у фізичному та моральному вихованні.

Комунікативна культура — це частина базової культури особистості, що забезпечує її готовність до життєвого самовизначення,

встановленню гармонійних відносин з навколишньою дійсністю і всередині себе. Вона є засобом створення внутрішнього світу особистості, багатства її змісту, засіб вирішення виникаючих проблем [5].

Комунікативній культурі притаманні такі категорії, як цілісність, спадкоємність у засвоєнні досягнень та традицій, взаємозв'язок загальнолюдського та національного. Оволодіння всім багатством культури людства лежить в основі системи виховання та освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андріяко Т.Ю. Педагогічна сутність і структура конкурентоспроможності фахівця. Портал сучасних педагогічних ресурсів. URL: <http://www.intellect-invest.org.ua>.
2. Боднар О.С. Педагогічні умови виховання комунікативної культури у студентів юристів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. Випуск 28. Київ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2011. С. 223–229.
3. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. Київ: ВЦ Академія, 2006. 256 с.
4. Пищик О.В. Комунікативна культура як компонент педагогічної культури викладача. Директор школи, ліцею, гімназії. Київ: Педагогічна думка. 2017. № 1–2. С. 78–85.
5. Приходькіна Н. Розвиток комунікативної компетентності майбутнього викладача вищої школи. Збірник матеріал Всеукраїнської науково-практичної конференції «Ціннісні орієнтації в управлінні процесом підготовки фахівців педагогіки вищої школи»: матеріали конференції / гол. ред. І.М. Конет. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2016.
6. Тимошко Г.М. До проблеми управління інноваційними процесами в загальноосвітніх навчальних закладах. Вісник Черкаського університету. Серія: «Педагогічні науки». 2017. № 11. С. 125–131.



Напря́м дру́гий

ТРАДИЦІЙНЕ І КОНТРОВЕРСІЙНЕ

У ДОСЛІДЖЕННІ ІСТОРІЇ ТА ФІЛОСОФІЇ
СУЧАСНОЇ ОСВІТИ



Антонець Наталія Борисівна,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу
історії та філософії освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

ІНДИВІДУАЛЬНЕ НАВЧАННЯ

ЯК ФОРМА ЗДОБУТТЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВИЙ АСПЕКТ (1991–2017)

Здобуття Україною незалежності зумовило необхідність розробки власної нормативно-правової бази, у тому числі в освітній галузі. Зокрема у Законі «Про освіту», який було ухвалено у травні 1991 р., зазначалося, що забезпечення реалізації права громадян на освіту здійснюється у тому числі шляхом урізноманітнення форм навчання. Унормування функціонування цих форм стало одним із завдань галузевого міністерства.

Так, у липні 1992 р. міністр освіти П. Таланчук затвердив Тимчасове положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти [1]. У документі було визначено мету індивідуального навчання, контингент учнів, які можуть ним скористатись, коло осіб, які мають право здійснювати індивідуальне навчання, особливості його організації та фінансування. Зокрема, контингент осіб, які можуть скористатися такою формою здобуття знань, було поділено на дві категорії. До першої увійшли учні, які потребують соціальної допомоги та реабілітації (до їх числа було віднесено тих, хто не може відвідувати школу за станом здоров'я; не спроможний засвоїти навчальний матеріал в обсязі державних стандартів загальної середньої освіти в умовах традиційних форм організації навчально-виховного процесу; має високі навчальні можливості). Другу категорію склали ті, хто виявив бажання навчатися індивідуально. Згідно з Тимчасовим положенням 1992 р. індивідуальне навчання могли здійснювати учителі, гувернери, репетитори, інші педагогічні працівники, воно також могло бути повністю самостійним.

Через рік Міністерство освіти України затвердило Положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти [2], в основу якого було покладено попередній тимчасовий документ. На відміну від попереднього документа у Положенні не передбачався варіант повністю самостійного індивідуального навчання, а також серед педагогічних працівників, які можуть організувати таку форму здобуття освіти, не згадувалися гувернери та репетитори. Натомість окремо зазначалося, що навчання дітей молодшого шкільного віку можуть здійснювати їхні батьки.

Протягом наступних семи років в освітній галузі було ухвалено ряд документів, які внесли значні зміни у її нормативно-правову базу. Ухвала цих документів зумовила необхідність перегляду діючих на той час Положень. Так, у вересні 2000 р. міністр освіти і науки В. Кремень підписав наказ «Про затвердження Тимчасового положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти» [3]. Документ вносив зміни до переліку категорій осіб, які мали право на індивідуальну форму навчання. До нього було віднесено учнів: 1) які проживають у селах, селищах, розташованих на важкодоступних територіях; 2) які не спроможні засвоїти навчальний матеріал в умовах групової форми організації навчально-виховного процесу; 3) які не можуть відвідувати навчальні заняття за станом здоров'я; 4) які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку; 5) які є іноземцями та особами без громадянства, що перебувають в Україні на законних підставах. Із кола осіб, які мають право здійснювати індивідуальне навчання, було вилучено батьків учнів початкових класів, тобто у ньому залишилися тільки педагогічні працівники. Також зазначалося, що особи, які не були в складі учнів навчального закладу, а прибувають до нього й обирають індивідуальну форму навчання, зараховуються до контингенту цього закладу згідно з установленим порядком. Ця умова поширюється й на учнів, які вперше ідуть до школи та обирають індивідуальну форму навчання у першому класі.

Наприкінці 2002 р. Міністерство освіти і науки України затвердило Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» [4]. Зокрема знову було внесено корективи у перелік категорій осіб, які мали право на таку форму навчання. До цього переліку увійшли учні: 1) які за станом здоров'я не можуть відвідувати навчальний заклад; 2) яким необхідно пройти лікування у лікувальному закладі більше одного місяця; 3) які

мають високий навчальний потенціал; 4) які проживають у селах і селищах (коли кількість учнів у класі становить менше 5 осіб); 5) які не встигають протягом двох років навчання у школі I ступеня; 6) які потребують корекції фізичного та (або) розумового (психічного) розвитку (у разі, якщо батьки або особи, які їх замінюють, відмовляються направляти дитину до відповідної спеціальної загальноосвітньої школи (школи-інтернату). У документі зазначалося, що у разі здійснення індивідуального навчання за однотипними індивідуальними навчальними програмами учнів 1–4-х класів на окремих заняттях можна об'єднувати в групи чисельністю не більше 5 осіб. За результатами річного оцінювання та атестації учням 2–4-х класів, які навчаються індивідуально, видається табель успішності.

Поява у січні 2016 р. наказу «Про затвердження Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» [5] у першу чергу була зумовлена тимчасовою окупацією території Автономної Республіки Крим. У документі, зокрема, зазначено, що індивідуальна форма навчання в системі загальної середньої освіти може запроваджуватися для осіб, які: 1) за станом здоров'я не можуть відвідувати навчальний заклад; 2) проживають у селах і селищах (коли кількість учнів у класі становить менше 5 осіб); 3) проживають у зоні збройного конфлікту, на тимчасово окупованій території України та у зоні надзвичайних ситуацій природного або техногенного характеру; 4) мають високий навчальний потенціал; 4) є іноземцями або особами без громадянства. Згідно з документом освітній рівень учнів 1–4-тих класів за умов індивідуальної форми навчання має відповідати вимогам Державного стандарту початкової загальної освіти (2011), кількість навчальних годин для організації індивідуальної форми навчання учнів у 1–4-тих класах становить 5 год. на тиждень на кожного учня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Тимчасове положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти: затверджено міністром освіти України П. Таланчуком 20 липня 1992 р. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1992. № 17/18. С. 2–4.
2. Про затвердження Положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти, Положення про державну атестацію (екстернат) для одержання документів про загальну середню освіту, Положення про психологічну службу в системі освіти України: наказ Міністерства освіти України від 1 липня 1993 р. № 230. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0098-93#Text>

3. Тимчасове положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти: затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 5 вересня 2000 р. № 430.. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 2000. № 23. С. 19–24.
4. Про затвердження Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах: наказ Міністерства освіти і науки України від 20 грудня 2002 р. № 732. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0009-03/ed20021220#Text>
5. Про затвердження Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах: наказ Міністерства освіти і науки від 12 січня 2016 р. № 8. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0184-16/ed20160112#Text>

Гоголь Наталія Валеріївна,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант відділу історії і філософії освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ

ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

НА ЗАСАДАХ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

В основу періодизації розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу (друга половина ХХ — початок ХХІ ст.) покладена періодизація, розроблена на основі етапів розвитку національної культури з урахуванням якісних змін у меті, завданнях, змісті, методах, формах і засобах шкільної літературної освіти, характерних для кожного історичного періоду [1, с. 324–337]. Вважаємо, що розроблена нами періодизація має одночасно спиратись і на основні етапи суспільного й культурного розвитку, і на особливості прогресу педагогічної думки, історико-педагогічної науки, методики навчання літератури, і на своєрідність процесів розвитку школи та освіти загалом та піднесення літературної освіти зокрема.

Застосовуючи хронологічний підхід до запропонованих українськими вченими періодизацій, періодизацію розвитку шкільної літературної освіти на культурологічних засадах відповідно до

окреслених хронологічних меж дослідження умовно ділимо на такі три періоди:

- 1-й (1950-і — початок 1980-х років ХХ століття) — період здобутків у шкільній літературній освіті на культурологічних засадах у часи освітньої реформи (1950-і — 1960-і рр.) та у дореформений період (1970-і — початок 1980-х рр.) ХХ століття — відображає як позитивну динаміку у реалізації культурологічного підходу до навчання літератури, так і суттєві протиріччя радянської педагогіки, а саме:

- викладання літератури як соціального фактора та знецінення її художньо-естетичного феномена;
- домінування класово-партійного підходу до добору навчального та ілюстративного матеріалу;
- застосування взаємодії мистецтв як ілюстративно-наочного матеріалу з метою інтенсифікації педагогічного процесу;
- актуалізація проблеми використання наочності, технічних засобів навчання на уроках літератури як одного з дієвих засобів здійснення міжпредметної та міжмистецької взаємодії;
- актуалізація літературознавчого і мистецтвознавчого аспектів у шкільному літературному навчанні;
- засвоєння учнями теоретико-літературних понять, набуття ними вмій аналізу літературного твору й розвитку усного та писемного мовлення на основі міжпредметної та міжмистецької взаємодії;
- здійснення естетичного виховання школярів засобами художнього слова у єдності із суміжними видами мистецтва.

- 2-й (1984–1990 рр. ХХ століття) — період розвитку методичної думки часів шкільної реформи на культурологічних засадах — етап реформ та диспутів щодо науково-методичних пошуків у змісті шкільної літературної освіти на основі переходу до культурологічної концепції, що уможливив наступне:

- розробку культурологічного підходу до побудови змісту навчання (4-компонентна модель змісту освіти);
- створення проєктів Державних стандартів на основі демократизації й гуманізації змісту шкільної освіти;

- подолання надмірного пафосу в літературній освіті учнів, вироблення естетичних критеріїв оцінювання художніх творів та розвиток у школярів здатності до естетичного сприймання мистецьких явищ;
 - розгляд мистецтва слова в контексті діалогу мистецтв; — посилення інтересу до взаємодії мистецтв як засобу естетичного виховання школярів у процесі вивчення предметів художнього циклу, здійснення міжпредметних зв'язків на уроках літератури і в позаурочний час;
 - залучення діячів культури і мистецтва до безпосередньої участі в роботі з дітьми;
 - актуалізація форм, методів і прийомів роботи на уроці літератури, спрямованих на формування в учнів умінь сприймати, аналізувати й інтерпретувати мистецькі твори;
 - поєднання словесних, наочних і практичних методів навчання на основі міжпредметної та міжмистецької комунікації з урахуванням змісту, форми, характеру та умов пізнавальної діяльності учнів;
 - акцентування на важливості осягнення учнями прийомів творення образу у суміжних галузях мистецтва на основі засвоєння загальнономистецьких понять.
- 3-й (1991–2016 рр.) — період розвитку методики навчання літератури (української і зарубіжної) у часи розбудови національної школи в Україні, — у якому відбувалося обґрунтування культурологічної спрямованості змісту сучасної шкільної літературної освіти, осмислення прогресивних теоретико-методичних ідей щодо реалізації культурологічного підходу до навчання літератури (української та зарубіжної) у практиці роботи закладів загальної середньої освіти, а саме:
- розробка й упровадження нових державних стандартів, введення ефективних технологій оцінювання знань учнів, виникнення вітчизняних науково-методичних шкіл, що займалися вивченням комплексного впливу різних видів мистецтва на особистість учня;
 - розробка і впровадження компетентнісного підходу до побудови змісту освіти;

- гуманізація змісту освіти як відображення в освітньому процесі гуманістичних тенденцій у розвитку сучасного суспільства;
- культурологічне обґрунтування у стандартизованих нормативних державних документах, що стосуються шкільної літературної освіти, критеріїв якості знань і вмінь учнів;
- розвиток мовно-літературної галузі освіти на засадах культурологічного підходу;
- упровадження культурологічного контексту вивчення літератури в школі, спрямованого на формування умінь учнів визначати місце і значення літературного твору в історії національної та світової художньої культури певного періоду та відповідно його інтерпретувати;
- вивчення літератури у широкому історико-культурному контексті, утвердження загальнокультурної лінії сучасної шкільної літературної освіти, культурологічного принципу як одного з основних принципів літературної освіти;
- актуалізація культурологічного підходу до навчання літератури як одного з різновидів концептуального аналізу літературного твору;
- реалізація інтерсуб'єктного навчання літератури на екзистенціально-діалогічних засадах, засвоєння юною особистістю історичного етносоціокультурного досвіду.

Отже, така періодизація розвитку шкільної літературної освіти України на засадах культурологічного підходу (друга половина ХХ — початок ХХІ століття) не претендує на досконалість та вичерпність. По-перше, виокремлення хронологічних меж періодів та етапів розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу на основі теоретичних і практичних основ досліджуваного феномена (як основний критерій періодизації) є досить умовним. По-друге, зміст, форми та методи навчання літератури у закладах загальної середньої освіти України в досліджуваній період не завжди синхронно реагували на зміни в офіційній освітній політиці держави та нормативно-методичному забезпеченні означеного процесу. По-третє, розвиток педагогічної думки, як основи шкільної літературної освіти, здебільшого завжди мав випереджувальний характер стосовно

змісту освіти як відображення офіційної нормативно-методичної позиції. Важливим теоретичним і методологічним підґрунтям дослідження є звернення до реального досвіду, його ретроспективний аналіз із сучасних наукових позицій і поглядів на даний феномен, що дозволяє дати більш повну, науково аргументовану його характеристику і спрогнозувати перспективи розвитку цієї педагогічної реальності в нових історичних умовах [2, с. 93].

ЛІТЕРАТУРА

1. Історія української культури; за заг. ред. І. Крип'якевича. Київ: Либідь, 1994. 656 с.
2. Новаківська Л. В. Теорія і практика викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах (XIX — початок XX століття): дис. на здобуття д-ра пед. наук / 13.00.01; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2018. 796 с.

Григорова Надія Володимирівна,

*кандидат соціологічних наук,
доцент кафедри германської філології
Харківського національного
педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди*

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ІСТОРІЇ

ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ: ЕВРИСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КОНЦЕПЦІЇ АЛЬФРЕДА К. ТРЕМЛЯ

В останні десятиліття історія педагогіки привертає все більшу увагу не тільки освітян, а й представників інших галузей гуманітарного знання, бо в ній відображуються основні тенденції коеволюції людини, культури і суспільства. При цьому поняття, які утворюють каркас педагогічних теорій фіксують семантичні зрушення у розумінні людської природи, перспектив і можливостей її удосконалення.

У сучасній німецькій філософській педагогіці (А. Тремль, Д. Беннер) актуалізується питання, яке торкається соціолінгвістичного аспекту історії педагогічних ідей. Йдеться не тільки про переклади історико-педагогічних текстів, де поняття інтерпретуються і тран-

сформується за логікою і алгоритмами національних традицій, а й про історичні зміни семантик. На це звертають увагу багато дослідників (У. Еко, Р. Козелек, А. Кошорке та ін.).

При цьому змінюються підходи до аналізу історико-педагогічних текстів.

Все більше уваги пропонується приділяти соціолінгвістичному аналізу таких текстів, який вказує на зв'язок педагогічних ідей з відповідними конструктами соціальної дійсності. На думку Тремля, мова виступає в історико-педагогічних текстах «механізмом, який забезпечує варіативність змісту», селекцію його складових» [1, с. 10].

Певною мірою такий підхід є легітимацією розбіжностей у прочитанні історико-педагогічних текстів з різними, нерідко суперечливими «мемами», серед яких також відбувається селекція. Це відкриває перспективу дослідження історії педагогіки у площині антропосоціогенези.

ЛІТЕРАТУРА

1. Trembl A.K. Pädagogische Ideengeschichte. Stuttgart: Kohlhammer, 2005. 326 S.
2. Trembl A.K. Evolutionäre Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 2004. 320 S.

Гупан Нестор Миколайович,

*доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

ЗРУШЕННЯ У ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОМУ АПАРАТІ

ДОСЛІДНИЦТВА З ІСТОРІЇ ОСВІТИ ДОБИ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ

Розробленість понятійної системи науки завжди є показником розвитку наукового знання. Послугуючись категоріями і поняттями, науковці відображають реальну дійсність, пов'язану з досліджуванним предметом, явищем або процесом. Зазвичай

кожне поняття має власне коректно сформульоване визначення, представлене у словниках, довідниках, монографіях та інших наукових розвідках і публікаціях.

Ключовим словом у характеристиці поняття є термін, який, по суті своїй, відіграє роль маркера сформульованого визначення. Термін може залишатися незмінним упродовж тривалого часу, а поняття модернізується швидше, оскільки наука постійно розвивається.

За 30 років незалежності України у дослідженнях з історії освіти сталися суттєві зрушення, відображенням яких є, зокрема оновлення понятійно-термінологічного апарату. Насамперед за цей час більшість термінів українізувались. Наприклад, науковці почали активно послуговуватися українськими термінами, яких нема у російському дослідництві: (підручникотворення, шкільництво, державотворення та ін. Водночас у науковий обіг українських дослідників увійшло чимало англومовних термінів (компаративістика, таксономія, скаути, сайт, файл, дайджест та ін.). Збільшення їх, на нашу думку, можна вважати закономірним інтеграційним процесом.

Якісні зрушення у розбудові понятійно-термінологічного апарату історії освіти доби незалежної України простежуються у змісті категорій і понять. Ці процеси відбулись в українській довідниковій літературі часів незалежності. Наприклад, в «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка, що вийшов з друку 1997 р. вміщено терміни «Лицарські академії» [3, с. 189] і «Рицарська академія» [3, с. 287], але формулювання обох понять практично кальковане. Така недоречність була пов'язана із ототожненням філологами зазначених термінів у перші роки незалежності України, які вважали, що «лицарство» є аналогом «рицарства» [4, с. 1032], запозичивши відповідне тлумачення з російської термінології. Насправді «рицарі» професійні вояки, а «лицарі» — шляхетні та добродійні чоловіки і не завжди рицарі були лицарями. У подальші роки ці терміни і поняття в українській довідниковій літературі були розведені [2, с. 400; 453]. У словнику С. Гончаренка (1997 р.) нема поняття «педагогічна технологія», а в педагогічному словнику за редакцією М. Ярмаченка (2001 р.) воно вже є [2, с. 359]. Окрім цього тут вміщені поняття, що увійшли до педагогічної науки за 10 років: «рефлексія», «пропедевтика», «психологічне моделювання» [2, с. 398, 380, 387] та ін.

Значно ширшим став діапазон понять наступних довідникових видань. Зокрема, в «Енциклопедії освіти» (2008 р.) з'явилися терміни «педагогічна система», «компетенції», «глобалізація освіти» [1, с. 649, 409, 136] та ін., які відсутні у словниках попередніх років. Останнім часом у науковий обіг уведено чимало нових понять: «критичне мислення», «вебінар», «емоційний інтелект», «тренд» та ін., котрі ще не увійшли до педагогічних словників, але вже є в публікаціях сучасних дослідників. Тож доцільним буде складання новітньої довідникової літератури, яка сприятиме подальшому розвитку педагогічної науки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
2. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. — К.: ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА, 2001. — 516 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. — К.: «Либідь», 1997. — 374 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. І голов. ред. В. Т. Бусел. — К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002. — 1440 с.

Дічек Наталія Петрівна,

*доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
завідувач відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

ПЕДАГОГІЧНА ІМАГОЛОГІЯ:

СПРОБА АПОЛОГІЇ

Останніми роками [1] ми розпочали спроби привернути увагу українських науковців, які розробляють питання історії української освіти і педагогічної думки, до такого функціонального аспекту їхніх досліджень, як опосередковане творення ними освітньо-культурного образу своєї країни. Цей бік студіювання є практично невідрефлексованими, принаймні, прямо про це ніхто

з учених-освітян не пише. Але ж висвітлюючи й аналізуючи той чи той процес, феномен у минулому, чи сучасний освітній досвід, дослідники презентують в авторському баченні стан, здобутки і проблеми освітнього простору України у певному оцінному ракурсі, розкривають підходи до вирішення регіонально-локальних проблем навчання, виховання, соціалізації українських дітей та молоді, педагогічні традиції характерні, для нашої країни. А якщо наголосити, що освіта — це не лише невід’ємна частина національного образу держави, а й один з рушіїв розвитку її культури, то вочевидь постає необхідність авторам-реконструкторам минувшини й дослідникам-інтерпретаторам сьогодення брати до уваги й те, що вони до того ж створюють суб’єкти дослідження (маємо на увазі різні за типами і жанрами авторські педагогічні тексти) для такої галузі гуманітаристики, як імагологія, але у вимірі освіти.

Варто зауважити, що нині імагологія найбільше асоціюється з розумінням її як відгалуження порівняльного літературознавства [5, р.20], або як «дослідження «своїх» і «чужих» образів, об’єктивованих у літературних текстах» [6, 2006]. Досі її предметне поле залишається багатозначним, а його тлумачення має багато авторських версій [там само]. Однак усвідомлення значущості імагологічного підходу до розкриття нової реальності у добу глобалізації створює підстави для екстраполяції імагологічного виміру — створення та аналізу різних граней національних «образів» — й в інших соціогуманітарних галузях: в історичній науці, культурології, етносоціології, у теорії мас-медіа, етнопсихології тощо. Понад це, переживши період критики у 1950–1980-х роках [2], й сама літературна імагологія набула не лише широкого визнання, а й істотного розвитку.

Одним з провідних сучасних дослідників-імагологів у Європі є професор Амстердамського університету Й. Леерсен. Розроблені ним методологічні підходи до вивчення національних образів у системі культури (насамперед у літературі) стали базовими. На наш погляд вони мають доволі універсальний сенс і можуть слугувати орієнтиром у розробленні методології педагогічної імагології. Маємо на увазі такі твердження вченого: національні образи слід розглядати у динаміці — «в історичному контексті різних культур», інакше будуть «відтворюватися стереотипи і кліше» [2007, р.380]; вивчати Іншого доцільно, виокремлюючи стереотипи сприйняття Інших у зіставленні з автообразами (auto-image); у дослідженні слід

базуватися на інтертекстуальному, інтерпретаційному та історичному методах [6, (2007), р.26–27]. Звичайно Й. Леерссен апелює у першу чергу до творів художньої літератури (художніх текстів), як найвпливовіших акторів творення, закріплення й поширення національних образів. Однак на наш погляд, оскільки ключовим матеріальним суб'єктом дослідження істориків освіти є теж тексти, та ще й такі, де представлено погляди українських освітніх діячів (і визначних, і пересічних), національні ідеї про шляхи і завдання освіти й соціалізації дітей та молоді у сув'язі з розглядом й оцінкою зарубіжних зразків педагогічного досвіду, то є підстави екстраполювати ідеї нідерландського вченого про імагологію й у процесі розроблення методологічних засад педагогічної імагології.

У нашому розумінні педагогічна імагологія може мати предметом свого дослідження і вивчення власної цивілізаційної ідентичності українських педагогів-мислителів, і вивчення сприйняття ними «інших» («чужих») моделей навчання і виховання, і вивчення конструювання зарубіжними дослідниками на підставі аналізу різноманітних педагогічних текстів нашого освітньо-культурного образу. Варто наголосити, що такі тексти хоча й не настільки широковідомі, як художні («привілейовані» за J. Leerseen, 2007), однак відображають ментальні риси, своєрідність етичних переконань авторів, традиційність виховних пріоритетів, поширених у певний відтинок історичного часу, або й дають дослідникам підстави для доведення перманентності деяких педагогічних канонів, якими, наприклад, є ідеї Конфуція про виховання для китайців.

Як наголошує один з небагатьох українських істориків-імагологів академік Д. Наливайко, велика роль у творенні «національного образу належить індивідуальностям, які водночас вбирають позаіндивідуальні елементи (знання, правду, міфи) про інші народи» [4]. Додамо, що такі українські педагоги — яскраві індивідуальності, як А. Макаренко, В. Сухомлинський, І. Соколянський, належать до плеяди діячів, які своїми надбаннями додають барвів до національного образу і водночас репрезентують рецептивні аспекти (або зразки «культурного трансферу» [3]) вивчення і використання кращих ідей зарубіжних гуманітаріїв, наприклад, задування А. Макаренком ідей Дж. Дьюї, П. Наторпа, МакМен Нормана, В. Сухомлинським — поглядів А. Гордона Мелвіна, А. Дістервега, Й. Песталоцці, Ж. Піаже. До збіжності ідейних позицій згаданих мислителів, незалежно від

національної приналежності і світоглядних позицій, відносимо звернення до особистості дитини, повага до неї та її інтересів, значущість етичного й естетичного чинників виховання молоді. Тому вважаємо засадничим міркування Д. Наливайка, яким він обґрунтовує виняткову важливість біографічних студій, які створюють портретну галерею діячів культури, що є не лише доповненням духовного життя суспільства [4, с.88], а й своєрідним «соціокультурним виміром історії».

Історики конструюють різні моделі «культурного трансферу». Так німецький вчений Уго Бетгерлі обґрунтував існування 4-х його моделей: культурний дотик; культурний контакт; культурне зіткнення; культурне зрощування [Цит. за 3]. На наш погляд, якщо, відштовхуючись від зазначених моделей, означити типи моделей, які превалюють в сучасному українському освітньому дискурсі, то рецепція зарубіжних педагогічних ідей і досвіду європейської і американської спадщини відповідає моделям «культурного дотику» і дискретного «культурного контакту». А по відношенню до російської педагогічної спадщини — нині це перехід від моделі «культурного зрощування» до моделі «культурного зіткнення».

Ще звернемося до визначення можливих й існуючих форм «культурного трансферу» в порівняльно-педагогічних студіях. Пропонуємо виокремлювати такі: перша — аналітичний опис, коментування і засвоєння ідей. Це — найпоширеніша форма рецепції. Друга — безпосереднє введення доцільних зарубіжних доробків у педагогічну теорію і шкільну практику. Ця форма — рідке явище у нашій освітній дійсності, та й має доволі застережень щодо реалізації. Третя форма — використання ідей для створення на їх основі нових навчально-виховних концепцій, моделей, технологій. Нині саме вона активізується, вважаємо її перспективною, адже зарубіжна педагогіка нагромадила цінний, різноманітний і ефективний досвід, вивчення якого було і є необхідним для пришвидшення розвитку української освіти.

В Україні, як і в інших країнах світу, історично склалася власна система виховання, що спирається на враховування національних рис українців. Водночас дослідження педагогічних ідей різних народів, встановлення кроснаціональних освітніх взаємозв'язків розширює педагогічну культуру кожної нації, тому переконані, що необхідне ширше вивчення і творче адаптування кращих здобутків, які слугуватимуть розвитку теорії й практики Нової української

школи. Цьому сприятимуть і дослідження у вимірі педагогічної імагології.

Переконані, що так само і дослідження української освіти і педагогічної спадщини мають значний потенціал імагологічного пізнання, бо дослідник, занурюючись у безмежжя текстів, розмислів видатних педагогів і пересічних учасників педагогічного процесу, свідомо чи інтуїтивно, також здійснює функції «сприйняття і створення образу» освіти, але не в «іншій» культурі, а в рідній, чим збагачує відтворення розвитку національної культури.

Уважаємо доцільним ще раз акцентувати на тому, що для осучаснення історико-педагогічних досліджень, для розширення їх функціоналу необхідно оновлювати інструменти пізнання, адже в умовах глобалізації культури актуалізується питання дослідження шляхів виникнення стереотипів щодо Іншого та їх трансформації, а розвиток педагогічної імагології може стати вагомим доповненням до здобутків інших соціогуманітарних галузей імагології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дічек Н.П., (2020) Імагологія як новий напрям дослідження історії освіти України Integración de las ciencias fundamentales y aplicadas en el paradigma de la sociedad post-industrial: Colección de documentos científicos «ЛОГОС» con actas de la Conferencia Internacional Científica y Práctica (Vol.4), 24 de abril de 2020. Barcelona, España: Plataforma Europea de la Ciencia. P. 110–111. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/720264/https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/issue/view/24.04.2020/283>
2. Котова С., (2015). «Образ чужого» і «образ ворога»: «імагологія» в сучасних міждисциплінарних гуманітарних дослідженнях. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка*. Історія. № 4 (127). С. 20–24.
3. Лихацкий А. Рецепция западных теорий исторической науки в российских периодических и серийных изданиях (1988–2002). URL: <http://gefter.ru/archive/9130> (Вилучено 17.04.2019).
4. Наливайко Д., (1998). Очима Заходу. Рецепція України в Західній Європі XI–XVIII ст. Київ: Основи. URL: litopys.org.ua/ochyma/ochrus.htm (вилучено 8.08.2020)
5. Alpay Imge, (2020). Development of imagology in Russia and imagological reflections in literary discourse. *The Journal of International social research*. Vol.13. Issue 69. P. 20–26.
6. Leerseen, J. (2006). National thought in Europe. A cultural history: Amsterdam University Press. 312p.; (2007). Imagology: the cultural construction and literary representation of national characters: a critical survey. (2007). Beller, M., Leerssen, J. (Eds.), Amsterdam; N.Y.: Rodopi. 476 p.

Загородня Алла Анатоліївна,

*доктор педагогічних наук, доцент,
головний науковий співробітник
відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

АНАЛІЗ МОДЕЛЕЙ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТА ОСНОВНИХ ПІДХОДІВ ДО ЇХ ФУНКЦІОНУВАННЯ В СТАРШИХ КЛАСАХ СЕРЕДНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ В ПЕРІОД З 2011 ПО 2017 РР.

У відповідності до «Концепції профільного навчання в старшій школі» (2013 р.) розділяють внутрішньошкільну та зовнішню моделі профільного навчання в старшій школі.

Модель внутрішньошкільної профілізації має на меті організацію освітнього процесу в школі як за одним так і за декількома обраними профілями. Прикладом цього можуть бути профільні класи з поглибленим вивченням предметів; профільне навчання за індивідуальними освітніми траєкторіями; динамічні профільні групи, тощо).

Модель мережної організації зосереджується на цілеспрямованому та організованому залученні освітніх ресурсів інших закладів освіти, як от: міжшкільні профільні класи/групи в опорній школі освітнього округу, районному ресурсному центрі, НВК тощо; міжшкільні класи/групи професійної підготовки та профільного навчання на базі міжшкільного навчально-виробничого комбінату (МНВК); профільні класи/групи ЗСО на базі професійно-технічних та вищих закладів освіти.

Дослідник В. Мелешко пропонує наступну модель профільного навчання в старшій школі, яка включає реалізується у наступних формах: внутрішня рівнева диференціація; різні форми зовнішньої елективної диференціації: курси за вибором, факультативні заняття [2].

Згідно наукових поглядів О. Фасолі [4], модель профільної школи складається з трьох етапів, які мають мету, завдання та умови реалізації моделі. У такий спосіб науковець виокремлює

наступні етапи, як от: аналітичний — збір та узагальнення інформації; перспективний — вивчення форм і засобів моделювання; виконавчий — передбачає безпосередню реалізацію задуму і практичне відтворення розробленого проекту профільного навчання.

Запропонована науковцем А. Сеїтосмановим [3] модель профільного навчання в старших класах середніх загальноосвітніх шкіл представляє складові елементи: профільні класи в загальноосвітніх закладах, які реалізують декілька (один-три) певні профілі навчання; групи профільного навчання в багатопрофільних загальноосвітніх закладах; профільне навчання за індивідуальними програмами в малокомплектних загальноосвітніх закладах.

Певний інтерес для нашого дослідження становлять також інші моделі профільного навчання в старшій школі запропоновані І. Андрощуком, як от [1]: базова (опорна) школа з мережею філіалів (базова школа у відношенні до філіалів виступає у функції ресурсного центру, адже вона має значно краще матеріально-технічне забезпечення. Старша школа реалізується на базі опорної школи); модель «Пересувна лабораторія» дає змогу при недостатньому матеріально-технічному оснащенні, лабораторному обладнанні та відсутності достатньої кількості викладацького складу, дати можливість невеликим освітнім установам основної й середньої (повної) освіти обслуговуватися пересувною лабораторією, закріпленою за базовою школою або ресурсним центром; модель «Соціокультурний комплекс» передбачає інтеграцію діяльності освітніх установ з установами соціальної сфери, культури, установами додаткової освіти й іншими установами, як от: міжшкільні профільні групи у МНВК, позашкільні навчальні заклади; модель «Асоціація освітніх установ» базується на партнерстві самостійних юридичних осіб, яка не має адміністративного підпорядкування; модель «Профільна сільська школа (Агро ліцей)» являє собою об'єднання середньої загальноосвітньої школи з початковою, професійною, або вищою освітою.

На основі одержаних результатів аналізу вищезазначених моделей реалізації профільного навчання в старших класах середніх загальноосвітніх шкіл України, нами було розроблено схему орієнтовної моделі організації освітнього процесу (Рис. 1).



Рис. 1. Модель реалізації профільного навчання в старших класах середніх загальноосвітніх шкіл України

Отже, представлені та охарактеризовані нами моделі профільного навчання старшокласників надають закладам освіти оптимальну можливість організації різних профілів навчання, які дозволяють не лише реалізувати ті завдання, які стоять перед закладом освіти щодо підготовки підростаючого покоління, а й залучає старшокласників до профільного навчання з опорою на трудову практику та орієнтацією на потреби сучасного ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андросчук І. П. Основні підходи до розробки моделей організації технологічного навчання учнів старших класів сільських загальноосвітніх навчальних закладів. *Молодь і ринок: наук.-пед. журн.* 2007. № 3-4. С. 130-135.
2. Мелешко В. В. Упровадження моделі мережевої організації профільного навчання: результати та перспективи. *Проблеми сучасного підручника*. 2018. Вип. 21. С. 253-260. DOI 10.32405/2411-1309-2018-21-253-260.
3. Старша профільна школа: кроки до становлення. Методичні рекомендації. / Сеїтосманов А., Фасоля О., Мархлевські В. К., 2019. 52 с.
4. Фасоля О. Як запровадити профільну освіту не «для галочки», а для учнів? *Практика управління закладом освіти*, 2020. №3. <https://edirshkoly.mcfcr.ua/791786>

Івченко Тетяна Володимирівна,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи ІІМВСПН,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ПСИХОТЕХНІКА ЯК ОСНОВА ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В УКРАЇНІ В 20-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

Якісно нові вимоги до підготовки фахівців зумовлюють актуальність модернізації вітчизняної системи освіти. На початку ХХІ століття особливого значення набувають проблеми неперервної освіти — освіти впродовж життя. На їх розв'язання спрямовані науково обґрунтовані педагогічні технології, що за своєю сутністю є наскрізними для різних ступенів та етапів навчання. Вони забезпечують раціональне використання ресурсу часу, а також психофізіологічних, матеріальних, фінансових й інших ресурсів

суб'єктів педагогічної діяльності на основі упровадження особистісно орієнтованого підходу на засадах гуманізму, здоров'язбереження, тайм-менеджменту.

Поява нових галузей виробництва, новітнього обладнання істотним чином змінили характер і зміст праці, зумовили більш високі вимоги до загальноосвітньої і загальнотехнічної підготовки фахівців. Це актуалізує проблему вдосконалення профорієнтаційної роботи у загальноосвітній школі. При цьому важливо врахувати вітчизняний досвід профорієнтації й особливо досвід 20-х рр. XX ст., коли в основу цього процесу було покладено психотехніку.

В історико-педагогічних роботах певною мірою висвітлені питання, пов'язані з психотехнікою. Цю проблематику розглядали А. Пугач [5], С. Курек [4], О. Аніщенко, О. Сухомлинська та інші дослідники. Проте роль психотехніки в профорієнтаційній роботі розкрита недостатньо.

Професійна орієнтація в Україні досягла вражаючих результатів у 1920-ті роки. Небувалій технічний прогрес на початку 20-х рр. посилив проблеми взаємодії людини і техніки, прискоривши гостроту розуміння того, що не кожен охочий може управляти складними технічними приладами та обладнанням. Стало зрозуміло, що для цього необхідні окрім знань, ще й певні задатки та здібності.

Профорієнтаційна робота в досліджуваній період спиралася на психотехніку, педологію та рефлексологію. Вона мала диференційований характер за віковими, статевими, анатомо-фізіологічними, психічними, регіональними, середовищними ознаками.

Проблеми психотехніки, профорієнтації, психофізіології праці, профвідбору, застосування НОП у школах і вишах [1] досліджувались у Всеукраїнському інституті праці (м. Харків), створеному у 1921 році, директором якого був Федір Романович Дунаєвський (1887–1960). В Україні впродовж 1924 р. у випробуваннях щодо профвідбору й профорієнтації, започаткованих інститутом, взяла участь 16551 особа (9913 учнів трудових шкіл, 475 вихованці військових шкіл і червоноармійці, 1010 учнів профшкіл, 874 слухача робітничих факультетів і технікумів) [2]

У 1927 році діячі психотехніки, профконсультанти та психофізіологи були об'єднані у Всесоюзне товариство психотехніки і прикладної психофізіології.

Основними практичними завданнями психотехніки стали такі як професійний відбір і професійне консультування, професійна

освіта, класифікація професій, раціоналізація праці, боротьба з професійною втомою і нещасними випадками, створення психологічно обґрунтованих конструкцій машин і інструментів, психогігієна, психологія впливу на робітника (засобами плаката, реклами, кіно) тощо. Психотехніку розглядали як вплив на окрему людину і групу людей за допомогою психологічних знань та методів. Психотехніки займалися професійним відбором — «планомірним штучним відбором людей, які підходили до тієї чи іншої професійної роботи» (Вигдорчик Н.А. 1928 р. С.7) Відбір проводився за допомогою тестів [7].

Були зроблені ряд досліджень, що стосувалися вибору професії для учнів, які навчаються в різних за типами навчальних закладах. Психотехніки небезпідставно вважали, що педагогіка і школа входять у сферу їх інтересів, виступають в якості предмету дослідження.

У межах психотехніки було розроблено конкретні форми роботи з професійної орієнтації учнів, які застосовувалися в багатьох школах УСРР. Вони поділялися на напрями залежно від завдань, що ставилися: освітній, дослідницький, консультаційний. Освітній напрям був головним для профорієнтації в школі, він пронизував увесь педагогічний процес. Оскільки за комплексної системи організації навчання існував напрям «праця», то профорієнтаційна робота мала органічно ввійти до цієї частини комплексу. Велике значення у профорієнтації школярів з позицій психотехніки надавалося дослідницькому напрямку — об'єктивному вивченню дитини, до якого входили звіти і протоколи учнівських зборів, спеціальні анкети, присвячені схильностям дитини, написання творів-самопостережень, систематичне спостереження за дитиною, аналіз продуктів дитячої творчості, вивчення кола її уявлень, бесіди з батьками. Трудовий метод (як і трудовий принцип) охоплював усю діяльність школи, але, як зазначали фахівці, «через величезні утруднення, провести цей метод стосовно рядової школи в СРСР не можна; його можна лише рекомендувати в ряду перших методів»[7].

Саме тому школи розгортали роботу з профорієнтації за допомогою екскурсій, занять на зразок лабораторних, гурткових. Початковою ж формою були лекції, у ході яких подавалися різноманітні відомості про працю, про індивідуальні особливості працівника, розглядалися умови праці в СРСР.

Гурткова робота вважалася наступним кроком до профорієнтації, оскільки будувалася на основі інтересів окремого учня або групи. В гуртках використовувалися дослідницькі, ілюстративні (кінофільми статистичні дані, ілюстрації з преси, складання діаграм і альбомів про певні професії), трудові (праця в майстернях, трудова гімнастика, драматизації на тему праці, самооблік проробленої роботи) методи [8].

Таким чином, психотехніка в досліджуваній період була основою профорієнтаційної роботи, забезпечувала її диференційований характер за віковими, статевими, анатомо-фізіологічними, психічними, регіональними, середовищними ознаками. Як наслідок, профорієнтація враховувала не лише потреби ринку праці у фахівцях, а й психофізіологічні можливості й потреби учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аніщенко О. В. Проблема наукової організації праці в історії розвитку педагогічної науки і практики в Україні (кінець XIX–XX ст.) / О. В. Аніщенко. — Ніжин, 2008. — С. 113–120.
2. Аніщенко О.В. Всеукраїнський інститут праці як осередок науково-дослідної роботи з НОП в Україні (1921-1926) // Професійно-технічна освіта. — 2008. — № 1. — С.45-47.
3. Геллерштейн С. И. Психотехника / С. И. Геллерштейн // Педагогическая энциклопедия : в 4 т. — Л. : Сов. энциклоп. — 1966. — Т. 3. — С. 594–595.
4. Курек Н. История ликвидации педологии и психотехники. Научное издание. — Санкт-Петербург: Алетейя. — 2004. — 330 с.
5. Платонов К.К. Мои личные встречи на великой дороге жизни (Воспоминания старого психолога). — М.: Изд-во «Институт психологии РАО». — 2005. — С. 127-134.
6. Пугач А.В. Проблеми підготовки вчителя до професійної діяльності в українській педагогічній періодиці (20-ті — початок 30-х років ХХ ст.). — К.: Ін-т педагогіки АПН України. — 2008. — 20 с.
7. Сухомлинська О. Психотехніка — втрачений напрям радянської педагогічної науки і практики [Електронний ресурс] / О. Сухомлинська // Історико-педагогічний альманах. - 2012. - Вип. 2. - С. 6-12.
8. Шуберт А. М. Методы испытания профессиональной пригодности школьников / Шуберт А. М. // Выбор профессии и школа : сб. ст. / под ред. Н. А. Рыбникова. — М. ; Л. : Госиздат, 1926. — С. 7–29.

Коляда Наталія Миколаївна,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

*Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини*

РЕГІОНАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТИ І НАУКИ

Глобалізація та інтеграція у світовий простір вимагає від нас пошуку нових підходів, нових засобів співіснування, нових шляхів збереження своєї ідентичності, свого національного обличчя, своїх традицій в усіх сферах суспільного життя, а в освітній – особливо.

Серед різних напрямів наукових досліджень утверджується регіональний підхід, що ґрунтується на висвітленні закономірностей розвитку національної освіти та педагогічної думки на маловідомих, унікальних регіональних матеріалах.

Один із аспектів такого регіонального підходу є предметом досліджень педагогічного краєзнавства — галузі педагогічного знання про особливості розвитку освіти, науки, педагогічної думки, культури місцевого краю, вивчення, збереження та творче використання регіонального педагогічного досвіду в теорії та практиці сучасних освітніх закладів.

Розвиток фундаментальних і прикладних досліджень із проблем педагогічного краєзнавства — основна мета діяльності низки науково-дослідних структур. Зокрема, Педагогічний музей України Національної академії педагогічних наук України до Всеукраїнського дня краєзнавства пропонує ознайомитися з віртуальною виставкою «Шляхами шкільного краєзнавства» [3].

В Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини з 2006 року діє Науково-дослідний центр педагогічного краєзнавства подвійного підпорядкування НАПН України та МОН України. Центр створено відповідно до постанови Президії Академії педагогічних наук України (протокол № 1 –7/5 – 136 від 20 квітня 2006 року). Мета діяльності Центру педагогіч-

ного краєзнавства — розвиток фундаментальних і прикладних досліджень із проблем педагогічного краєзнавства, координація дослідницької діяльності вчених у галузі педагогічного краєзнавства, створення можливостей для апробації та впровадження у навчальний процес результатів досліджень, залучення обдарованої молоді до активної науково-дослідної роботи [2].

До структури Центру сьогодні входять Науково-дослідна лабораторія «Педагогічне краєзнавство Черкащини», науково-дослідні підрозділи ЗВО України, наукові секції (історії регіональної освіти, персоналізованої педагогіки, історико-педагогічного джерелознавства).

З 2014 року впроваджено інноваційний проект — Національно-патріотичний табір для студентської молоді «Дія», мета якого — формування у студентів високої патріотичної свідомості, почуття вірності до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави. Учасниками табору є студентська та учнівська молодь міста Умань. Зокрема, XI зміна Національно-патріотичного табору для студентської молоді «ДІЯ» проходила під гаслом «Наслідуймо видатних українців!» (квітень 2019 р.). Мета — висвітлення педагогічної діяльності видатних освітян України другої половини XIX – початку XX століття [2].

Результати науково-дослідної роботи співробітників центру висвітлені у численних монографіях, навчальних посібниках, підручниках, бібліографічних покажчиках, публікаціях в українських і зарубіжних фахових наукових виданнях серед яких: підручник «Педагогічне краєзнавство» (2008, гриф МОН України), посібник «Хрестоматія педагогічного краєзнавства Черкащини» (2012), хронологічно-тематичний покажчик «Українська історико-педагогічна наука у дзеркалі тематики дисертаційних досліджень (1995–2014)» (2014), монографії «Школа і доли» (2013) і «Педагогічно-просвітницька діяльність громадських організацій України (друга половина XIX – початок XX ст.)» (2015), «Проблеми соціального виховання в педагогічній теорії і практиці України (20-ті — середина 30-тих років XX століття)» (2017), «Жінки в історії професійної соціальної роботи: від XIX століття до сьогодення» (2018, 2020), «Історико-культурні, природно-заповідні та ліку-

вально-оздоровчі об'єкти Черкащини крізь призму інклюзивного туризму» (2020) та ін.

З часом історико-педагогічний вектор досліджень було розширено науковими розвідками з теорії і практики соціальної педагогіки, соціальної роботи, молодіжної роботи тощо.

За 15-річну історію за результатами наукових досліджень захищено більше як п'ятдесят дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора та кандидата наук (доктора філософії). Одночасно з підготовкою дисертаційних робіт наукові дослідження проводяться в контексті виконання наукових тем. З 2004 р. науковими співробітниками Центру готується до видання фахове видання «Історико-педагогічний альманах». Співзасновники — УДПУ імені Павла Тичини та Інститут педагогіки НАПН України [1].

На сучасному етапі розвитку суспільства набуває актуальності та життєвої необхідності інтеграція освіти і науки в умовах вищої школи, співпраця ЗВО з науковими установами. У контексті означеного з кожним роком розширюються горизонти співпраці з Відділенням загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України; відділом історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України; Державною науково-педагогічною бібліотекою України імені В. О. Сухомлинського та ін.

Сьогодні Науково-дослідний центр педагогічного краєзнавства — осередок інтеграції освіти і науки як необхідної умови інноваційного розвитку будь-якої країни, суспільства. Тому основними завданнями його діяльності є співпраця з науковими установами, закладами вищої освіти, дослідження, апробація і впровадження у практику теоретико-методологічних засад педагогічно-краєзнавчої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. «Історико-педагогічний альманах». URL: <http://ipa.udpu.edu.ua/>.
2. Науково-дослідний центр педагогічного краєзнавства подвійного підпорядкування НАПН України та МОН України в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. URL: <https://fspo.udpu.edu.ua/наука/науково-дослідний-центр-педагогічно/>.
3. Педагогічний музей України Національної академії педагогічних наук України. Виставка «Шляхами шкільного краєзнавства». URL: http://pmu.in.ua/news/chlhami_chiln_krayeznavstva/.

Кузьменко Анна Юріївна,

аспірантка Інституту педагогіки НАПН України

Гораш Катерина Вікторівна,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу інновацій
та стратегій розвитку освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ

УКРАЇНСЬКИХ ВЧЕНИХ-ПЕДАГОГІВ У РЕФОРМУВАННІ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

Педагогічна спадщина видатних українських вчених-педагогів все більше привертає увагу наукової та педагогічної спільноти України і світу, це зумовлено тим, що будь які інноваційні зміни та реформи ґрунтуються на наукових результатах попередніх досліджень та аналізі й рефлексії педагогічного досвіду.

За роки незалежності України відбулись зміни в інформаційно-публічному просторі, зокрема державна політика щодо зняття грифу секретності зі всіх архівних документів радянської доби сприяє зростанню чисельності історико-бібліографічних досліджень і переосмисленню діяльності вчених-педагогів у 20–60 роки минулого століття, які в складних умовах тоталітарної держави сприяли збереженню української школи і національних традицій українського народу. Важливими для сучасної педагогічної науки є пошуки кращих педагогічних ідей, науково-педагогічної спадщини і прикладів діяльності українських вчених і педагогів в освіті, які здійснюються з метою збагачення та збереження наукового надбання педагогічної науки та застосування в педагогічній практиці.

Результатами сучасних історико-бібліографічних досліджень є введення до наукового обігу чималого масиву малознаного або невідомого матеріалу — друкованих та архівних джерел, відкриття нових документальних фактів з історії вітчизняної педагогічної науки. У національну культуру і науку повернуто імена українських вчених, які замовчувались або були викреслені радянською владою,

що призвело до часткової або повної втрати знань про їхню творчу і наукову спадщину [1].

Науково-педагогічна і педагогічна спадщина українських вчених, організаторів освіти і науки, педагогів та педагогів-методистів С. А. Ананьїна, Х. Д. Алчевської, О. М. Астряба, Т. Ф. Бугайко, Г. Г. Ващенко, Б. Д. Грінченка, М. І. Демкова, О. А. Захаренко, В. Н. Каразина, І. П. Соколянського, В. О. Сухомлинського, І. М. Штепенка, К. Д. Ушинського, С. Х. Чавдарова, Я. Ф. Чепіги та багатьох інших є невичерпним джерелом ідей і прикладів для сучасних дослідників і реформаторів. Адже, вони зробили значний внесок в українську науку і техніку, збагативши їх не тільки різними відкриттями, ідеями, теоріями, технологіями, а й започаткували нові наукові школи та напрями досліджень.

У дослідженні ми звертаємось до багатої педагогічної спадщини С. Х. Чавдарова, зокрема на основі аналізу наукових джерел нами: визначено й охарактеризовано періоди та напрями науково-педагогічної і науково-дослідної діяльності С. Х. Чавдарова; означено його особистий внесок у створенні системи радянської освіти в УРСР (акцентується увага на реформі радянської освіти в складних умовах 32–34 років ХХ ст.; розкрито зміст наукової та педагогічної спадщини С. Х. Чавдарова (зокрема, з проблем розвитку української мови та розроблення методичного забезпечення навчання української мови, підготовки вчителів української мови, дослідження педагогічної спадщини видатних педагогів); розроблено методичні рекомендації щодо використання науково-педагогічної спадщини С. Х. Чавдарова в сучасній реформі української освіти.

Маємо відзначити цінність і актуальність педагогічних ідей та унікальність досвіду С. Х. Чавдарова, який за п'ятдесят років науково-педагогічної діяльності пройшов шлях від рядового вчителя (1917–1926 рр.) до відомого вченого та директора Інституту педагогіки (1943–1956 рр.) і завідував кафедрою педагогіки Київського університету (1944–1962 рр.) [3].

Сава Христофорович Чавдаров один з перших долучився до створення системи української освіти в умовах реформи радянської освіти на початку 30-х років ХХ століття. «Не буде великим перебільшенням сказати, що він (С. Х. Чавдаров) її (освіту в радянській Україні) створив саме як систему, що охоплює все суспільство. <...>, але знайти людину, особистий внесок якого можна було б порівняти

з внеском Сави Христофоровича Чавдарова в становлення системи освіти в УРСР, буде дуже важко» [4].

Важливо відмітити, що одними з характерних особливостей реформування радянської освіти України в 1933–1938 рр. були: подолання неписьменності дорослого населення запровадження єдиної структури загальноосвітньої школи; відсутність університетів, зменшення кількості вищих навчальних закладів; відповідність кількості шкіл з українською мовою навчання питомій частці українців у складі населення; невтручання дитячих та молодіжних комуністичних організацій у навчально-виховний процес шкіл, їх автономна діяльність [1].

За розробленими підручниками української мови С. Х. Чавдарова навчалось не одно покоління українських школярів. «Список підручників, навчальних та навчально-методичних посібників, які написав особисто та в співавторстві Сава Христофорович Чавдаров, з усіма перевиданнями (а окремі його підручники української мови витримали більше 30 перевидань), включає 171 позицію. <...>. Він є автором першого україномовного підручника «Педагогіка» для вузів (закладів вищої освіти). Майже дві сотні наукових, науково-популярних, публіцистичних статей, статей з питань дидактики, методики викладання, виховання школярів належать його перу.» [4].

Сучасна реформа освіти і науки в Україні покликана сформувати запит на якісну підготовку дослідників та якісні розробки в галузі фундаментальних і прикладних наук, зупинити ізоляцію і стагнацію в сфері досліджень, скоротити розрив між дослідженнями та впровадженням їх результатів, інтегрувати вищу освіту й науку України в освітній та дослідницький простір Європейського Союзу [5]. У дослідженні «Внесок педагогічної спадщини С. Х. Чавдарова у розвиток української освіти (20–60 роки ХХ століття)» ми робимо спробу виокремити та описати основні ідеї та прогресивні приклади науково-педагогічної діяльності С. Х. Чавдарова з метою їх відображення та застосування в сучасній реформі української освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бездробний Ю., Козирський В., Шендеровський В. Видатні українські вчені у світовій науці : Стислий довідник. — К. : ТОВ «Праймдрук», 2012. — 107 с.
2. Гораш К. В. Кузьменко А. Ю., Проблеми теорії та практики навчання у педагогічній спадщині С. Х. Чавдарова: зб. наук. праць «Педагогічні науки» Херсонського державного університету. Том 2 № 78 — 2017. С. 13–17.

3. До 125-річчя від Дня народження Сави Христофоровича Чавдарова. Сайт Педагогічного музею України НАПН України Режим доступу: <http://pmu.in.ua/virtual-exhibitions/chavdarov/>
4. Піхорович В. Д. Філософські та соціально-педагогічні погляди С. Х. Чавдарова: наук. часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 7 : Релігієзнавство. Культурологія. Філософія, Вип. 40. 2019. С. 155–163.
5. Реформування освіти в Україні: державно-управлінський аспект : навч.-наук. вид. / Н. Г. Протасова, В. І. Луговий, Ю. О. Молчанова та ін. ; за заг. ред. Н. Г. Протасової. — К. ; Львів : НАДУ, 2012. — 456 с.

Міхно Олександр Петрович,

*кандидат педагогічних наук,
директор Педагогічного музею України,
старший науковий співробітник
Державної науково-педагогічної
бібліотеки України ім. В. О. Сухомлинського*

КОНЦЕПЦІЇ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ 1991–2017 РОКІВ: КОНТРОВЕРЗИ ПОСТУПУ

Науковці відділу педагогічного джерелознавства та біографістики Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського НАПН України у межах наукової теми ««Педагогічна наука та освіта в особах, документах, бібліографії» (2020–2022, керівник наукового дослідження — Л. Березівська) працюють над документами з історії модернізації змісту загальної середньої освіти незалежної України (1991–2017). Серед основних завдань дослідження: упорядкування текстів документів на основі розроблених критеріїв задля цілісного представлення процесу модернізації змісту загальної середньої освіти в незалежній Україні; здійснення джерелознавчого синтезу документів як історико-педагогічних джерел з окресленої проблеми для збагачення джерельної бази педагогічних й історико-педагогічних досліджень щодо еволюції змісту загальної середньої освіти незалежної України, її актуалізації з метою прогнозування проблематики досліджень із питань змістового наповнення освітнього процесу. Кінцевим результатом науково-дослідної роботи стане публікація у 2022 році

хрестоматії «Антологія текстів з реформування змісту загальної середньої освіти в Україні (1991–2017)».

Однією зі структурних частин зазначеної антології стане підрозділ «Мови і літератури», в якому передбачено публікацію текстів шести концепцій. Подаємо їх перелік у хронологічному порядку із зазначенням авторів та року створення:

- «Концепція літературної освіти. Єдність національної гуманітарної освіти в поліетнічних умовах України» [6]. Її проєкт розробили у 1992–1993 рр. наукові співробітники Інституту літератури імені Т. Г. Шевченка НАН України А. Кравченко та В. Звизняцьковський.

- «Концепція вивчення мов національних меншин у загальноосвітніх школах України», розроблена лабораторією російської мови та мов етнічних меншин Інституту педагогіки НАПН України у 1997 році [4].

- «Концепція літературної освіти». Її у 2004 році підготувала група вчених лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України: Н. Волошина, Л. Сімакова, А. Фасоля, З. Шевченко [2].

- «Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі» підготовлена у 2004 році науковими співробітниками лабораторії навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України (В. Редько, Н. Басай, О. Тімченко, І. Маленьких) [8].

- «Концепція навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах» розроблена науковцями лабораторії навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України у 2005 році. (В. Редько, Н. Басай) [9].

- «Концепція літературної освіти» (2011) [5]. Що стосується «авторської групи», яка працювала над Концепцією, то різні джерела відносять до неї доктора філологічних наук О. Ніколенко (Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка), доктора педагогічних наук Л. Мірошниченко (Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова), доктора філологічних наук М. Сулиму (Інститут літератури імені Т. Г. Шевченка НАН України), доктора філологічних наук Л. Кавун (Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького) та головного спеціаліста Департаменту загальної середньої та дошкільної освіти Міністерства освіти і науки (МОН) України К. Таранік-Ткачук [11].

Цю концепцію було затверджено Наказом МОН України у січні 2011 р. після бурхливого громадського обговорення. Наголосимо, що проти концепції виступили відомі експерти-філологи: 10 лютого

2011 року відбувся круглий стіл «Небезпеки нової концепції літературної освіти» у Національному університеті «Києво-Могилянська академія», за результатами якого було ухвалено відповідний документ [7]. Зрештою, Наказ про затвердження концепції втратив чинність відповідно до Наказу МОН України №458 від 16 квітня 2014 року «Про визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства освіти і науки України від 26.01.2011 № 58».

У додатковому списку літератури буде подано ще кілька концепцій мовної і літературної освіти, розроблених у 1990-х роках: «Концепція літературної освіти» 1994 р. (автори Н. Волошина, Є. Пасічник, Н. Скрипченко, П. Хропко) [1], «Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови» 1995 р. (автори С. Єрмоленко, Л. Мацько) [3], «Концепція навчання іноземної мови» 1996 р. (автор С. Роман) [10].

Таким чином, перераховані вище концепції свідчать, що за роки незалежності Україна на концептуальному рівні зробила значні кроки в реформуванні змісту мовно-літературної освіти. Однак розмаїття зазначених концепцій, а також те, що більшість з них так і залишилися проектами й не були практично впроваджені, дає підстави для висновку, що розробка нової концепції мовно-літературної освіти на загальнодержавному рівні залишається актуальним завданням вітчизняної педагогічної науки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошина Н., Пасічник Є., Скрипченко Н., Хропко П. Концепція літературної освіти. *Початкова школа*. 1994. № 3. С. 48–56.
2. Волошина Н., Сімакова Л., Фасоля А., Шевченко З. Концепція літературної освіти. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2004. № 5. С. 56–57.
3. Єрмоленко С., Мацько Л. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови. *Початкова школа*. 1995. № 1. С. 33–37.
4. Концепція вивчення мов національних меншин у загальноосвітніх школах України. *Освіта України*. 1997. 21 лют. (№ 9). С. 8–9.
5. Концепція літературної освіти (2011). *Наказ Міністерства освіти і науки України від 26 січня 2011 року №58*. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0058736-11#top> (дата звернення: 27.05.2021).
6. Кравченко А., Звиняцьковський В. Концепція літературної освіти в поліетнічних умовах України. Проект. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1992. №24. С. 24–29; 1993. №2. С. 2–8.

7. Літакцент. *Небезпеки нової концепції літературної освіти*. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://litakcent.com/2011/02/11/nebezpeky-novoji-koncepciji-literaturnoji-osvity/>. (дата звернення: 27.05.2021).
8. Редько В., Басай Н., Тімченко О., Маленьких І. Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі. *English*. 2004. № 6. С. 3–8.
9. Редько В., Басай Н. Концепція навчання другої іноземної мови в загально-освітніх навчальних закладах. Іноземні мови в навчальних закладах. 2005. № 2. С. 24–31.
10. Роман С. Концепція навчання іноземної мови. *Початкова школа*. 1996. № 2. С. 16–18.
11. Щербаченко Т. Детектив як жанр діловодства: загадкова міністерська історія з Концепцією літературної освіти. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://bukvoid.com.ua/events/culture/2011/04/05/112929.html> (дата звернення: 27.05.2021).

Супрун Микола Олексійович,

*доктор педагогічних наук,
професор кафедри психокорекційної педагогіки
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова*

АКАДЕМІК В. М. СИНЬОВ

ЯК ОСНОВОПОЛОЖНИК ПЕНІТЕНЦІАРНОЇ ДЕФЕКТОЛОГІЇ

Соціально-політичні зміни, започатковані в нашій державі у середині 80-х років минулого ст. стали поштовхом для пошуку новаторських конструктивних ідей в різних сферах людської діяльності. Пенітенціарна система держави теж не стала винятком, оскільки в ній сфокусовані найгостріші питання людського буття в соціумі. Стосункам працівників пенітенціарних установ та засуджених присвячено багато досить ґрунтовних досліджень, але вперше науково довів доцільність гуманізації їх співпраці академік Віктор Миколайович Синьов [1].

Наукові здобутки вченого вже багато років є предметом пізнання дослідниками різних галузей історії людинознавства. Особливої уваги пошуковці приділяють пізнанню сутності педагогіки співпраці, оскільки сьогодення вимагає переосмислення сучасної пенітенціарної теорії та практики [2, с. 136]. Завдання

цієї наукової розвідки полягає у спробі здійснити історико-педагогічний аналіз вагомого доробку Вченого в аспекті педагогіки співпраці.

Аналізуючи історичний шлях діяльності виправної системи, В. М. Синьов зазначав, що гуманізація всіх її сторін можлива тільки через широке повсякденне застосування педагогіки співпраці. Головною ідеєю педагогіки співпраці, на глибоке переконання дослідника, має стати вироблення нової філософії взаємин у системі «пенітенціарист — засуджений». Ідеї гуманізму, що передбачають одночасне дотримання працівником поваги і вимогливості до людини, яка з різних причин переступила норми моралі й закону, наповнюватимуть зазначені взаємини.

Пенітенціарист має виробити в собі ціннісно-орієнтаційні установки педагогіки співпраці, які зумовлюють зорієнтованість офіцера на: упереджувально-шанобливу увагу до особистості засудженого із врахуванням всіх її складнощів, суперечностей, вад (що протистоїть тенденції до неминучого відторгнення засудженого з боку працівників); пошук позитивного в особистості та опори на нього у виховному процесі, оптимістичний прогноз в оцінці перспектив особистісних змін засудженого; емпатійне (співчутливе) розуміння засудженого і його психічних станів, а це передбачає вміння «подивитися на світ з позицій іншого»; відкрите, довірливе спілкування із засудженим; надання засудженому психологічної та іншої допомоги, необхідної йому для подолання труднощів, досягнення успіху в будь-яких життєвих ситуаціях. Спілкування з іншими людьми, корекція статусу особистості в соціальному оточенні спрямовані на: глибинне вивчення та розкриття істинних мотивів та зовнішніх обставин; самоаналіз та корекцію власної особистості з метою самовдосконалення, що передбачає розвиток уміння «подивитися на себе очима іншого» [1, с. 13].

Особливо науково-гуманістичним звершенням В. М. Синьова як вченого є започаткування ним пенітенціарної дефектології (від лат. *penitentia* — каяття) — галузь психолого-педагогічних та юридичних. знань, що перебуває на межі наук: дефектології (олігофренопедагогіки, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки та ін.), пенітенціарної психології, пенітенціарної педагогіки та кримінально-виконавчого права. Пенітенціарна дефектологія — наука про ресоціалізацію засуджених із особливостями психофізичного розвитку, які відбувають покарання шляхом позбавлення волі. Ця

галузь знань вивчає закономірності та специфіку корекційного педагогічного процесу в умовах пенітенціарної установи (принципи, форми, методи педагогічного впливу на засуджених), його психологічний супровід і організаційно-правове забезпечення.

В. М. Синьовим та представниками його наукової школи (О. Д. Гришко, О. П. Северов, Д. О. Ніколенко, Т. Г. Харченко та ін.) розроблені методологічні та методичні засади пенітенціарної дефектології. У 2016 році Т. Г. Харченко поповнила дисертаційну наукову скарбницю пенітенціарних психолого-педагогічних знань.

На сучасному етапі розвитку суспільства перед даною наукою постає завдання дослідження пенітенціарних проблем дефектології з метою формування в осіб із порушеннями психофізичного розвитку соціально-нормативної поведінки та профілактики у них протиправних дій. Отже, на сучасному етапі дуже важливо знайти позитивні риси в особистості та спрямувати його на ціннісно-орієнтаційні установки педагогіки співпраці, зорієнтувати на психологічні моменти та подолання труднощів. Саме тому окреслені питання необхідно творчо розвивати у площині діяльності пенітенціарного персоналу і першочергову увагу звертати на дітей з особливостями психофізичного розвитку. Таким чином вивчення багатограних сфер науково-педагогічного доробку В. М. Синьова є соціальним запитом нинішнього часу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Синев В. Н. Педагогика сотрудничества в индивидуальной воспитательной работе с осуждёнными в ИТУ // Совершенствование воспитательной деятельности органов исполнения наказания: сб. науч. тр. — Рязань: РВШ МВД РФ, 1992. — С. 3–18.
2. Супрун М. О. Внесок наукової школи академіка В. М. Синьова в розвиток загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки. — К.: Наук. метод. центр вищої освіти «Нові технології навчання»: наук. метод. зб. — 2002. — № 33. — С. 137–145.
3. Шеремет М. К., Супрун М. О. Основні наукові здобутки В. М. Синьова та його наукової школи. Наукові школи НПУ ім. М. П. Драгоманова. — К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005, — С. 138–243.

Ткаченко Андрій Володимирович,

доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Карабут Юлія Анатоліївна,

аспірантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

ПРОТИРІЧЧЯ ІДЕЙНО-ПОЛІТИЧНОГО СВИТОГЛЯДУ

А. МАКАРЕНКА

Одним із найтиповіших моментів сучасної полеміки навколо постаті А. Макаренка виступає характер його ідейно-політичного світогляду і, відповідно, міра прихильності педагога-письменника до «комуністично-сталінської» ідеології. У радянську добу закріпився образ Макаренка як «комуністичного» педагога, проте нові джерела і біографічні дослідження руйнують існуючий стереотип.

Відомо, що хоча майбутній педагог і походив із «пролетарської» сім'ї, але мати його належала до збіднілого дворянського роду, батько ж був представником доволі привілейованої частини робітників та навіть отримав шановане в Російській імперії звання особистого почесного громадянина, крім того він був людиною релігійною, вирізнявся консервативним складом думок та ненавидів революцію і революціонерів [3].

Характерний приклад ставлення А. Макаренка до революційної ідеї взагалі міститься в спогадах брата: «я не вірю в оздоровляючу силу кривавих революцій — всі вони розвиваються за однією схемою: спочатку кривава баня, потім анархія і хаос, і як результат — найбільш дика диктатура» [3, с. 19]. При цьому можна припустити, що А. Макаренко як прогресивна і високоосвічена людина все ж вітав демократичні перетворення, які почалися в Росії після повалення царизму. Навіть більше, у 1922 р. він висловлює щирі симпатії до соціалістичної ідеї як такої: «За політичними переконаннями – безпартійний. Вважаю соціалізм можливим в найпрекрасніших

формах людського співжиття, але вважаю, що, поки під соціологію не підведений міцний фундамент наукової психології, особливо психології колективної, наукова розробка соціалістичних форм неможлива, а без наукового обґрунтування неможливий досконалий соціалізм» [6, 386].

Що ж стосується висловлювань Макаренка щодо прихильності ідеям саме Жовтневої революції, на які посилаються радянські макаренкознавці, то всі вони припадають лише на 1936–1937 роки – тобто пік сталінських політичних репресій. А в його листуванні з дружиною ми знаходимо навіть такий фрагмент: «Жовтень просто окремий випадок нашого національного гармидеру» [5, с. 32–33].

Про стриманість Макаренка стосовно визнання відповідних політичних і ідеологічних атрибутів радянської влади говорить, наприклад, його небажання створювати політичні організації — комсомольський осередок і піонерський загін — в колонії імені М. Горького. Педагог представляв це так: колонія живе настільки тісною общиною, що в організації спеціальних суспільних форм потреби не зустрічається. Власну підозрілу для влади «аполітичність» А. Макаренка відверто пояснює лише в листі до М. Горького: «до вас приводять запущеного хлопця, який вже і ходити розучився, потрібно з нього зробити Людину. Я піднімаю в ньому віру в себе, виховую у нього почуття обов'язку перед самим собою, перед робочим класом, перед людством, я говорю йому про його людську і робочу честь. виявляється, це все ересь. Потрібно виховати класову самосвідомість (між нами кажучи, навчити тріпати язиком по тексту підручника політграмоти)» [4, с. 56].

Ще більш «крамольно» звучить одне місце із його записників: «я все-таки думаю: що це нісенітниця — змусити десятки мільйонів людей відчувати голод і приниження всіляких черг та пошуків їжі. Через що? Адже це зовсім не матеріалізм, адже це справжній ідеалізм і при цьому дуже дурний. / Чим окупаються наші страждання. Для чого, на догоду кому? Тільки для майбутнього споживання. Адже справа йде тут не про будь-який інший ідеал, а тільки про те, щоб майбутній споживач мав досить матерії собі на штани, щоб він міг жертви до відвалу. Для цього? Так? Чи вартий цей ідеал мого життя. І все-таки це просто ідеал і при цьому дуже дурний» [2].

В контексті сказаного цілком очікуваним є і ставлення педагога до Сталіна, яке наводить його дружина в приватній розмові:

«відразу до Сталіна була у Макарєнка така велика, що одного разу він і партію порівняв з колгоспом, який не ремствуєчи підкоряється найбільшому з терористів, “одностаино схвалює” всі його дії. Він висловився так: “Сонечко, якщо ти повернешся в цей колгосп, я повішуся”» [1, с. XLIII–XLIV]. Відношення Макарєнка до партії ми можемо побачити й у фрагменті із листа дружині: «...погано, що я не можу захищати ніяких позицій: у безпартійної людини позицій бути не може. Крім того, де моя партія. Навколо така шпана, що не варто з нею і зв’язуватися» [5, с. 52].

Однак всі ці висловлювання лунають дисонансом тим панегірикам Й. Сталіну, що є у статтях Макарєнка 1936–1939 рр. Але ж ми маємо усвідомлювати, що політичні події 1930-х років, безмежний терор не могли не обтяжити його існування. Незважаючи на всі намагання педагога довести свою політичну благонадійність, він весь час балансував на межі втрати свободи, а, можливо, і життя. Цілком логічно, що у своїх відчайдушних спробах врятуватися він незадовго до своєї смерті як за «останню соломинку» хапається за можливість вступити до лав комуністичної партії.

Наведений матеріал хоча і не дає остаточної оцінки ідейно-політичної позиції А. Макарєнка, але ставить під серйозний сумнів «сталіністські» і «комуністичні» закиди на його адресу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дополнительные штрихи к портрету А. С. Макаренко. Беседа Г. Хиллига с В. В. Кумариным. — Марбург, 1989. — 59, LIII с.
2. Из записных книжек А. С. Макаренко 1930–1931 гг. / Публикация Т. Лебедевой // Учительская газета. — 1987. — 14 февраля.
3. Макаренко В. Мой брат Антон Семенович. Воспоминания, письма. — Марбург, 1985. — 202 с.
4. Переписка А. С. Макаренко с М. Горьким / под ред. Г. Хиллига, при участии С. С. Невской. — Марбург, 1990. — 260 с.
5. “Ты научила меня плакать...” (Переписка А. С. Макаренко с женой. 1927–1939) : в 2 т. Т. 1 / сост. и комментарии Г. Хиллига и С. Невской, введение Г. Хиллига. — М. : Витязь, 1994. — 216 с.
6. Хиллиг Г. В поисках истинного Макаренко. Русскоязычные публикации (1976–2014) / Г. Хиллиг ; Полтав. нац. пед. ун-т имени В. Г. Короленко. — Полтава, 2014. — 778 с.

Черепанова Світлана Олександрівна,

*доктор філософських наук, доцент
кафедри філософії та педагогіки Львівського
національного університету ветеринарної медицини
та біотехнологій імені С. З. Гжицького*

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ У ПЛОЩИНІ ЗАХІД-СХІД: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Актуальність зазначеної проблеми обумовлюють глобалізаційні процеси, багатополлярний і нестабільний планетарний соціум, виклики інформатизації, цифровізації, необхідність нового осмислення знання. Адже сьогодні знання не лише важливий конкурентний товар, а й національний наукоємний ринковий продукт.

Якщо зіставити провідні країни Заходу та Сходу, вважається, що освіта Швеції — демократична, Фінляндії — дещо «розслаблена», Японії — надто «змагальна». В Україні вкотре маємо «тасування» керівників МОН, коли поправлення наукового етосу, доброчесності загалом не спростовують призначення? Україна радше демонструє «рух на випробування» — духовно/ціннісної місії Педагога на усіх рівнях та прикре випробування дитинством. Чи забезпечена НУШ концептуально, економічно, з погляду права? Які перспективи, очікування для наших студентів, магістрантів, аспірантів, котрі обирають не лише професію, а й шлях власного життя (ВНЗ + НАН України та галузеві, таких закладів майже 1200 !). Як можлива творча реалізація молоді в Україні. Чи потрібні в Україні університети світового рівні. Безперечно. Але не за рахунок запозичення, створення «філій» західних університетів (така ідея обговорюється). Потрібно реально забезпечувати розвиток власних Університетів (зокрема рейтингових з-поміж класичних, політехнічних), отже і права громадян України, враховуючи оновлення законодавства (наука, освіта, інтелектуальна власність тощо), європейські/світові тенденції, сучасні виклики. Майбутнє України суттєво обумовлюють духовність та професіоналізм Педагога, методологічне оновлення підготовки — у площині сучасної (постнекласичної) філософії освіти. Філософія освіти, зокрема в Україні, покликана

методологічно спрямувати підготовку нових поколінь (педагогів, учнів) здатних критично мислити, здійснювати прорив у нові сфери пізнання й креативної діяльності, втілювати світоглядно/ціннісні пріоритети комунікативного діалогу між цивілізаціями й культурами.

Методологічні перспективи щодо філософії освіти Захід-Схід виявляють дослідження з позицій компаративістики:

- експлікація буддійської традиції у філософію освіти; привертає увагу один з перших досвід уведення буддійських освітніх ідей в контекст західної філософії освіти (М. Кожевнікова);
- відмінності світобачення; фундаментальну відмінність між Сходом і Заходом К. Юнг вбачав не стільки в філософії, скільки в особливостях психології; екстравертність можна вважати «стилем» Заходу, котрий вважає інтровертність відхиленням від норми;
- релігія (М. Мюллер, М. Еліаде, Д. Кемпбел); іслам та християнство (Дж. Еспозіто), ісламська ідентичність в Україні (А. Богомоллов, С. Данилов, І. Семиволос, Г. Яворська); проблеми фундаменталізму — ісламського (намагання створити ідеальне мусульманське суспільство), православного (абсолютизація канонів ортодоксальною православною Церквою); адаптація до модернізаційних процесів (активізація ірраціональних тенденцій історичного розвитку, міфологізація культури); релігійний модернізм (свого часу — Реформація в Західній Європі), глобалізація соціуму, культури й пошуки усталених засад людського буття.
- відмінності мислення, традиції письма (С. Судзукі, А. Пятигорський, К. Сатибалдинова); на Сході каліграфія вид мистецтва і духовно/ціннісне підґрунтя освіти, графічні символи стимулюють праву півкулю головного мозку (творчість, мистецтво, музикальність, емоційність); на Заході домінує алфавітне письмо, активізується ліва півкуля головного мозку, логіко/аналітичне мислення (інтелект, раціональність), однак простежується певний недолік емоційних та асоціативних аспектів мислення;
- наука, мистецтво; ідеї симетрії та асиметрії (В. Гейзенберг, Ф. Капра);

- сучасне наукове мислення: методологія синергетики (І. Пригожин, І. Стенгерс, Г. Гакен; С. Курдюмов, Є. Князква; І. Добронравова) з іманентними їй ознаками — нелінійність, самоорганізація, новий діалог «людини і природи», подолання мозаїчних уявлень про людську культуру; між-трансдисциплінарний синтез, специфіка східного (ідея цілісності, принцип дао) й західного мислення, «нова» раціональність (І. Пригожин), «відкрита» раціональність (В. Швирьов); ідея «пробуджуючого навчання» (С. Курдюмов), теоретичні підстави — синергетика малих впливів (так званих резонансних); самоорганізація; самодобудовування; концепція «аутопоезиса» та самовідтворення як основоположна ознака живого, відмінність між живими й неживими системами (У. Матурана, Ф. Варела); науки про складність (В. Луцянець); пізнання складного (Е. Морен); системний аналіз (Л. Бергаланфі); посибілізм (Г. Тульчинський, М. Епштейн);
- Форсайт-аналіз освітньої галузі (Європа, Схід, Україна); технології-інновації-прогнозування вищої освіти (Л. Шевченко);
- прогнозування кардинальних змін у галузі освіти та науки (М. Кайку; С. Гокінг — «теорія всього»);
- прогноз кваліфікацій та глобальних навичок; наприклад, онлайн-учитель, коуч-тренер чи девелопер (URL:<https://nes2030.org.ua/docs/doc-vektor.pdf>)

Висновки. Буття європейської людини визначає культурний простір юдео-християнської традиції; людини східного ареалу — конфуціанство, даосизм, буддизм. У східному світосприйнятті домінують позараціональні механізми пізнання/освоєння світу. Вочевидь європейська раціональність й східна традиційність утворюють певний духовно-ціннісний досвід, набуваючи праксеологічного сенсу для філософії освіти.

Янченко Тамара Василівна,

доктор педагогічних наук, завідувачка кафедри

педагогіки і методики викладання історії

та суспільних дисциплін

Національного університету «Чернігівський колегіум»

імені Т. Г. Шевченка

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ КОНЦЕПТИ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ: КОНТРОВЕРСІЙНИЙ ДИСКУРС

Євроінтеграційні орієнтири сучасної освіти унеможливають її розвиток без запровадження в освітній процес педагогічних інновацій як рушія позитивних змін у навчанні, формуванні особистості дитини та її соціалізації. Використання в освіті різноманітних інновацій, що стосуються форм і методів навчання, виховання та розвитку дітей, має історико-педагогічне підґрунтя, розуміння сутності якого сприяє розробці сучасних проєктів і технологій організації освітнього процесу.

Історію запровадження в освітній простір інноваційних моделей розглядаємо як сукупність концептів, які донині мають значний вплив на розвиток освіти у різних країнах світу. Концепт є інноваційною, оригінальною ідеєю, що має творчий характер і відрізняється новизною своєї форми та (або) змісту. Контroversійність освітніх інновацій у історико-педагогічному контексті, насамперед, полягає в тому, що вони є інноваціями на певному етапі розвитку педагогічної думки та освіти. А з часом, у процесі розвитку освітніх систем вони переходять у розряд традиційних форм і методів навчання та виховання дітей і молоді.

Розглянемо провідні історико-педагогічні концепти, що свого часу були освітніми новаціями та інноваціями і вплинули не тільки на генезу освіти у різних країнах світу, а й загалом на розвиток світової суспільної цивілізації. На нашу думку, це освітня діяльність давньогрецьких філософів (V–\$5V ст. до н. е.); виникнення і діяльність університетів у середньовічній Європі (XII — XIV ст.); розробка та запровадження в освітній простір класно-урочної систем навчання (XVII ст.); реформаторська педагогіка кінця XIX — початку

XX ст. і педагогічні концепції та практики, що стали основою для сучасних освітніх інновацій (60-ті роки XX ст. — початок XXI ст.).

Інноваційність освітньої діяльності давньогрецьких філософів (Протагор, Платон, Сократ, Аристотель) полягає в тому, що вони у процесі навчання молоді почали використовувати такі методи навчання, як бесіда, діалог, диспут, евристичний метод. Так, евристичний метод — це спосіб по-елементного (по-етапного) засвоєння теоретичного, практичного або творчого досвіду. Основна проблема поділяється на часткові, вирішення яких забезпечує виконання основного завдання. Питання виходять одне з одного, тобто кожна наступна відповідь зумовлюється попередньою, а розв'язання останнього завдання забезпечує розв'язання головної проблеми. У сучасній педагогічній науці та практиці евристичне навчання застосовується як оригінальна науково-педагогічна концепція, яка пропонує учням самостійно «відкривати знання», порівнюючи їх із культурно-історичними аналогами, вибудовуючи при цьому індивідуальну траєкторію власної освіти [2, с. 256]. Бесіда, диспут, евристичний метод використовуються у сучасній освіті як інноваційні технології навчання і сприяють формуванню у дітей активності, самостійності, критичного мислення, комунікативних здібностей та інших гнучких навичок («soft skills»), необхідних для життя в суспільстві.

Виникнення та діяльність університетів у середньовічній Європі (Болонья (1158), Оксфорд (1168), Париж (1200), Кембридж (1209), Прага (1348), Краків (1364) [1, с. 15]) забезпечили системність навчання молоді, яка стала ознакою новаційності та технологізації освітнього процесу. З часів заснування і до сьогодні університети відіграють провідну роль у процесі набуття і передачі досвіду, виробляють високоякісний соціальний капітал, а вдосконалення їх діяльності перебуває у прямій залежності від використання традицій університетської освіти, накопичених протягом її історичного розвитку [1, с. 18].

Обґрунтування Я.-А. Коменським у «Великій дидактиці» (1632 р.) класно-урочної системи навчання стало тією інновацією, що визначила розвиток освіти на багато століть уперед. Провідні ознаки уроку як форми навчання (постійний склад учнів одного віку, поєднання групової та індивідуальної форм роботи, чітко визначений розклад занять тощо) і сьогодні залишаються тими дидактичними засадами, на яких ґрунтується не тільки традиційне навчання, а й активні та інтерактивні освітні технології.

Реформаторська педагогіка кінця XIX — початку XX ст. (педологія, вальдорфська педагогіка, прагматична педагогіка, теорія вільного виховання, експериментальна педагогіка тощо) ґрунтувалася на ідеях дитиноцентризму, орієнтованості на всебічний розвиток дитини, використанні в освітньому процесі нетрадиційних форм і методів навчання. Зокрема, педологія забезпечувала підґрунтя для розробки та застосування в освіті таких інноваційних практик, як метод проектів і комплексне навчання [3, с. 141–143].

У контексті педагогічних концепцій і практик 60-х років XX ст. — початку XXI ст. (гуманістична педагогіка В. Сухомлинського, програмоване навчання Б. Скіннера, технологізоване навчання, педагогіка співробітництва) зародилися і були розвинуті такі сучасні дидактичні моделі та технології, як розширення освітнього простору, дистанційне навчання, інтерактивні методика, застосування технічних засобів навчання, використання інтернет-технологій і смарт-технологій у освітньому процесі тощо.

Отже, контрверсійність дискурсу щодо сучасних інноваційних технологій навчання та розвитку дітей і молоді зумовлена тим, що вони пов'язані з історико-педагогічними традиціями, які свого часу мали оригінальний, творчий та інноваційний характер і здійснили могутній вплив на становлення освіти у різних країнах світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Історія університетської освіти: виникнення, становлення, розвиток: збірн. наук. праць молодих дослідників / за ред. О.Є. Антонової, В.В. Павленко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 308 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/42970161.pdf>
2. Кривонос О.Б. Евристичне навчання як важлива умова розвитку обдарованості учнів сільської школи. URL: https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/9100/1/Kryvonos_Evrystychne.pdf
3. Янченко Т.В. Педологія в Україні та зарубіжжі: теорія та практика: монографія. Чернівці: Десна Поліграф, 2016. 448 с.

Напря́м третій

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ ЙОГО ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ



Бурда Михайло Іванович,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу математичної
та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ:

ІСТОРІЯ І СЬОГОДЕННЯ

Компоненти змісту освіти — теоретичний (логічна організація матеріалу — поняття, аксіоматичний підхід, доведення, виведення наслідків) і прикладний (застосування математики до розв’язання практичних проблем). Реформи змісту, які проводилися, стосувалися пріоритету цих компонентів, питомої їх ваги, що суттєво впливало і на результати навчання. У 50–60-х роках ставилось завдання до математичної освіти — посилити прикладний компонент змісту (профорієнтаційну спрямованість, увагу до політехнічного навчання). Вимоги до результатів навчання математики були орієнтовані на опанування знань про виробництво, формування вмінь використовувати математику у різних галузях діяльності, набуття навичок поведіння із засобами праці тощо. Мета реформи 70–80-х років — надання пріоритету теоретичному компоненту: наблизити зміст шкільних курсів до сучасної математики і забезпечити тим самим їх науковість (впроваджено теоретико-множинні поняття). Вимоги до результатів навчання переважно передбачали оволодіння суто математичними знаннями, вміннями і навиками. З 90-х років відбувається усунення недоліків попередньої реформи, зокрема формалізму у знаннях учнів. На сьогодні суттєво збільшено у змісті математичної освіти питому вагу прикладного компонента, який забезпечуватиме здатність успішно діяти в навчальних і життєвих ситуаціях, провадити майбутню професійну діяльність. Відповідно вимоги до результатів навчання включають змістову, діяльнісну і ціннісну складові. Значно більше уваги звертається на діяльнісну і ціннісну складові (розпізнавати проблеми, які можна розв’язати засобами математики; будувати та досліджувати простіші математичні моделі реальних об’єктів, процесів і явищ, складати плани розв’язання проблем,

критично оцінювати отримані результати тощо). Ціннісна складова стосується сучасних суспільно-економічних запитів, сприяє виробленню в учнів ціннісних орієнтацій, правильної поведінки стосовно енергоресурсів, свого здоров'я, своїх фінансів, навколишнього середовища, стосунків між людьми. Отже, спрямованість результатів навчання залежить від співвідношення між теоретичним і прикладним компонентами в змісті математичної освіти.

Вимоги до результатів навчання відповідають певним умовам. Фіксованість вимог. Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності, що містяться в програмах з математики, допускають досить широке тлумачення. Засобом їх конкретизації можуть бути мінімальні набори спеціальних еталонних задач, які розробляються для кожного рівня навчання. Якщо учень після вивчення курсу вміє розв'язувати відповідні еталонні задачі, це означає, що він досяг певного рівня навчання. Такий підхід дає змогу школяру вибрати певний рівень засвоєння математичного матеріалу і варіювати своє навчальне навантаження. Доступність вимог. Забезпечується врахуванням при їх розробленні психологічного аспекту — змісту і особливостей навчальної діяльності сучасних учнів, рівнів їх розвитку як результату навчання на кожній ступені шкільної освіти. Наступність при переході від одного рівня програмних вимог до іншого. В процесі навчання не висуваються більш високі вимоги тим учням, які не досягли обов'язкових результатів навчання. Відкритість рівнів вимог. Учні повинні знати їх заздалегідь і орієнтуватися на них в процесі навчання. Цим самим досягається вмотивованість оцінювання і відповідність між оцінкою вчителя і самооцінкою учня. Узгодженість видів програмних вимог (тематичних, річних, за навчальний курс) з їх рівнями, що забезпечує об'єктивність оцінювання. Відповідність вимог цілям вивчення і змісту навчальних курсів, оскільки курси математики мають різну інформаційну ємність, діагностико-прогностичну спрямованість та соціальну ефективність, а також різняться способами упорядкування матеріалу, ступенем узагальнення знань, співвідношенням між теоретичними і емпіричними знаннями.

Голуб Ніна Борисівна,

*доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу
навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

ДО ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОГО ЗАСТОСУВАННЯ ЗНАНЬ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Зміна освітньої траєкторії в Україні стала можливою в результаті усвідомлення простої істини: освіта, «що зводиться до передавання академічних знань, спонукатиме людей конкурувати з комп'ютерами, а не виховуватиме в них фундаментальні людські якості, що даватимуть змогу тримати під контролем технологічний і соціальний прогрес» [5, с. 246]. Відповідно успіх в освіті цілком виправдано пов'язують не з відтворенням знань, не із засвоєнням певного академічного стандарту, а з екстраполяцією засвоєного і творчим застосуванням знань у нових ситуаціях, адже «винагороду отримує той, хто знає, що з цим знанням робити» [5, с. 231].

Цілком очевидно, що знання й уміння матимуть сенс для суб'єктів освітнього процесу, якщо їм буде забезпечено вихід за межі школи, у соціум. Нам бачиться такий алгоритм творчого застосування: 1) мотивування кожної теми мовної змістової лінії; 2) системне використання на кожному уроці здобутих знань і вмінь у різноманітних ситуаціях; 3) надання можливості учням здійснювати пошук творчого застосування знань і вмінь; 4) перегляд результатів навчання й критеріїв оцінювання.

Кожна тема мовної змістової лінії мотивована тоді, коли вона допомагає пізнати світ (наприклад, «Лексичне значення слова»), розвивати цікавість, комунікабельність (наприклад, «Питальні речення»), налагоджувати дружні стосунки, справляти гарне враження на співрозмовників (наприклад, «Кличний відмінок»), мріяти, планувати свій завтрашній день, своє майбутнє (наприклад, «Майбутній час дієслова») тощо.

Продемонструємо, як це втілюють у практику автори підручників, співробітниця відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України. Вивчення теми «Дієслово»

у 7 класі мотивовано так: «Ці одиниці мовлення мають величезні можливості: за допомогою їх можна висловити прохання (Допоможи! Заспівай!) чи наказ (Повертайся! Працюйте!), передати внутрішній стан (Сумую. Радію!) чи почуття (Співчуваємо. Любимо), відтворити картину події (Світало. Вирушили... дісталися. Похрускувало, війнув, причаїлися, назбирали...) чи спланувати роботу (Прочитаю. Дізнаюся. Змоделую. Виготовлю. Продемонструю). Отже, добре знаючи особливості й можливості дієслова, нагромаджуючи все нові слова в активному словнику, кожен із вас зможе стати активним, дієвим, рішучим, комунікабельним й обов'язково — цікавим і бажаним співрозмовником, успішною людиною» [1, с. 24].

Застосуванню здобутих знань у різних ситуаціях сприяють, наприклад, запитання: «Чи можна репліку «Які чудові світлинки! У Вас, мабуть, дуже дорога апаратура?» вважати компліментом майстрові?» (відповідь передбачено у формі складнопідрядного обставинного речення, яке вивчають на уроці) [2, с. 101], «Яким чином числівники дотичні до сфери кулінарії?» [4, с. 43]; завдання: «Пригадайте/уявіть «рідний дім» ваших предків. Що є відмінного й спільного між ним і вашим сучасним домом? Яких ознак більше, а яких менше? (Тема «Вищий і найвищий ступені порівняння прикметників») [4, с. 33]; «Складіть текст порівняльної розповіді про ваше дитинство й дитинство ваших предків (дідуся, бабусі, прадідуся, прабабусі), використовуючи прикметники вищого ступеня порівняння» [4, с. 36], «Поставте один одному запитання, що стосуються продуктів харчування. Відповідь обов'язково повинна містити числівник» [4, с. 43] тощо.

Спонукають до творчого застосування й осмислення тем такі запитання: «Де найбільше знадобляться знання пунктуації? Навіщо знати пунктуацію людям, що послуговуються у своїй діяльності переважно усною формою мовлення?» [2, с. 19], «У яких мовленнєвих ситуаціях є потреба використовувати речення з непрямою мовою?» [2, с. 28], «Знайдіть інформацію про те, як правильно звертатися до посадових і титулованих осіб: до монархів (королів) і їхніх дружин, до князів монаршого дому (принців і принцес), до князів, кровно не пов'язаних із монаршою родиною, до можновладних осіб, що обіймають високі державні пости (глава уряду, держави), послів, представників аристократичного роду, священнослужителів» [3, с. 169], «Назвіть слова з тексту, що не сприяють налагодженню дружніх стосунків» [2, с. 25]; «Пригадайте або знайдіть рецепт вашої

улюбленої страви. Запишіть і перекажіть його. Правильно вживайте числівники» [4, с. 46].

Для увиразнення й урізноманітнення проблемних життєвих ситуацій системно впроваджуємо роботу з текстами. Дієвість мовних тем підсилює робота з мовленнєвими жанрами. Наприклад, завдання «Сформулюйте проблему, порушену в тексті. Доберіть аналогії з життєвих ситуацій. Запишіть поради для таких ситуацій і зробіть висновки» [4, с. 52], «Сформулюйте свої поради за поданими у другому блоці початками і запишіть у формі речень з непрямую мовою» [2, с. 40].

Поєднання знань (як теоретичної парадигми, предмета і причини щось робити), умінь (як способу робити) і бажань (мотивації, прагнення) сукупно сприятиме появі стійкої внутрішньої мотивації до вивчення української мови, формуванню звички відстежувати своє мовлення, відчувати його важливість, надавати значення тому, що вивчають на уроках.

ЛІТЕРАТУРА

1. Українська мова. Підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Голуб Н.Б., Шелехова Г.Т., Новосьолова В.І., Ярмолюк А.В., К.: Педагогічна думка. 2015. 288 с.
2. Українська мова: підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Голуб Н.Б., Ярмолюк А.В. К.: Педагогічна думка. 2017. 308 с.
3. Українська мова (рівень стандарту) підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти / Голуб Н.Б., Новосьолова В.І., К.: Педагогічна думка. 2018. 200 с.
4. Українська мова (рівень стандарту) підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти / Голуб Н.Б., Горошкіна О.М., Новосьолова В.І. К.: Педагогічна думка. 2019. 232 с.
5. Шлейхер А. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття / Перекл. з англ. Ганна Лелів. Львів: Літопис, 2018. 296 с.

Гораш Катерина Вікторівна,

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри менеджменту освіти та права
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України*

ІННОВАЦІЙНІСТЬ ЯК ОДНА З КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Освітні зміни зумовлені держаним курсом на євроінтеграцію та активізацією української освіти і науки в світовому освітньому просторі.

Забезпечення якісної освіти, яка має відповідати європейським вимогам, передбачає застосування компетентнісного підходу як інструменту для визначення орієнтирів і завдань освіти в контексті розбудови Нової української школи та підготовки вчителів нової генерації.

Компетентнісний підхід у дослідженнях визначено як спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток у здобувача освіти компетентностей (від ключових (базових) до предметних і спеціальних). Результатом виконання здобувачем освітньої програми є сформована загальна життєва компетентність (сукупність ключових компетентностей і характеристикою особистості) [1; 5].

Обґрунтування освітніх змін та засади освітньої реформи викладено в Концепції Нової української школи (2016 р.). Зокрема, в документі йдеться про створення освітнього середовища, яке б сприяло комфортному навчанню учнів, підготовці їх до успішної життєдіяльності; наголошується на необхідності підготовки учителів до інноваційної роботи як агентів змін та описано десять ключових компетентностей, серед яких — «ініціативність і підприємливість», що передбачає формування в учнів «уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя» тощо [4]. Отже, йдеться про формування в учнів основ інноваційної діяльності: розроблення інноваційних ідей та їх упровадження в практику.

Проблема відповідності сучасного педагога вимогам українського суспільства набуває все більшої актуальності. Це значною мірою пов'язано з тим, що виховувати творчу, ініціативну, неординарну особистість, умотивовану до навчання впродовж життя в змозі

компетентний, творчий, неординарний вчитель з інноваційним мисленням, готовий до постійного вдосконалення особистісних і професійних якостей та до здійснення педагогічної діяльності в умовах постійних змін. Тому перед вітчизняною освітньою системою постають стратегічні завдання щодо підготовки педагога нового покоління, професіоналізм якого характеризуються такими особистісними рисами, як інноваційне мислення, інноваційна поведінка, інноваційна культура [2].

Європейськими дослідниками і освітніми експертами визначено компетенції, що складаються з трьох взаємопов'язаних компонентів: знання (частина розуміння); поведінкові моделі (відкрита поведінка); цінності (включаючи цінності, переконання та установки). Компетентна особа, яка виконує завдання, матиме комбінацію навичок, знань, моделі стосунків і поведінки, необхідних для ефективного виконання завдання чи здійснення діяльності. Компетентність визначається як цілісний синтез цих компонентів [6].

Процес формування інноваційності як ключової компетентності вчителя Нової української школи передбачає визначення й обґрунтування особливостей інноваційної діяльності як одного із видів діяльності людини. У теорії діяльності людини важливими є положення про її предметну детермінованість; будь-яка діяльність має предмет, який в процесі змінюється згідно мети і заданих параметрів (очікувані результати діяльності) та перетворюється на продукт діяльності, який може бути матеріальним і нематеріальним [2; 3].

У формуванні інноваційності вчителя важливим є подолання психологічних бар'єрів до змін та його мотивація до інноваційної діяльності. Це передбачає: залучення вчителів до організації і проведення різних видів роботи над пошуком, розробкою та реалізацією інноваційних ідей на основі розуміння ними змісту завдання (процедур і технологічних етапів) та готовності до пошуку нових шляхів розв'язання проблем в організації освітнього середовища і освітнього процесу. Важливим є також залучення вчителів до участі в експериментальній апробації наукових досліджень з метою розвитку дослідницьких навичок та інноваційного мислення і інноваційної культури.

Отже, формування інноваційності як однієї з ключових компетентностей сучасного вчителя є актуальним завданням для освітньої системи, оскільки від готовності вчителів до змін, їх активності в інноваційних процесах, вмотивованості навчатись — залежить якість сучасної реформи «Нова українська школа».

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонюк Л. Л., Василькова Н. В., Ільницький Д. О. та ін. Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід. Київ: КНЕУ, 2016. 61 с.
2. Гораш К. В. Інноваційні складові особистості сучасного педагога // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.].— Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014.— Вип. 10.— Част. 1.— С. 171–180.
3. Дмитренко К. А. Звичайні форми роботи — новий підхід: розвиваємо ключові компетентності: метод. посіб. / К. А. Дмитренко, М. В. Коновалова, О. П. Семиволос, С. В. Бекетова.— Х.: ВГ «Основа», 2018.— 119 [1] с.: табл., схеми, рис.— (Серія «Нові формати освіти»).
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс] Концепція нової української школи (документ пройшов громадські обговорення і ухвалений рішенням колегії МОН 27/10/2016) — Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. «The Professional Competencies of a European ...» 2013. 28 Aug. 2014. URL: http://www.psychotherapy-competency.eu/Documents/Expert_Panel_Reports.pdf
6. Ways of Learning: Learning Theories and Learning Styles in ...» 23 Aug. 2014. URL: http://books.google.com/books?id=8UN9AgAAQBAJ&pg=PR10&lpg=PR10&dq=%E2%80%9CEffective+learning+is+learning+which+is+lasting+and+capable+of+being+put+to+use+in+new+and+differing+situations.%E2%80%9D&source=bl&ots=mK_1WJPE-k&sig=aGKDvFb1I_RJCGj2uoMGv75Us9o

Гусакова Оксана Олександрівна,

*викладач кафедри східних мов
ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»*

ФАСИЛІТАТИВНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК КЛЮЧОВЕ УМІННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сучасний процес навчання іноземним мовам передбачає активне застосування новітніх інтерактивних технологій та методів, які сприяють творчому розвитку учнів, їх критичному мисленню. Відповідно до цього, майбутній учитель іноземної мови у ролі фасилітатора в освітньому процесі набуває всебільшого

значення, а термін «фасилітація» стає синонімом до унівсько-центрованого підходу навчання. При цьому дослідження діяльності майбутніх учителів іноземної мови у ролі фасилітаторів потребує більш досконалого вивчення. На сьогодні можна точно визначити, що вчитель-фасилітатор — не є лектором. Він забезпечує учнів необхідними ресурсами, відстежує прогрес та стимулює вирішення проблемних завдань.

Одним із важливих напрямів дослідження залишається взаємодія між учителем та учнями, а саме підвищення взаємодії в процесі навчання іноземним мовам. Для вирішення даного питання необхідна наявність не лише комунікативних умінь у майбутніх учителів іноземної мови, а й здатність покращити мовленнєву взаємодію між учнями, створення сприятливої психологічної атмосфери на уроці, а також позиція вчителя як партнера по відношенню до учнів. Перелічені умови будуть сприяти зниженню психологічних бар'єрів під час спілкування іноземною мовою, а отже буде збільшуватися продуктивна взаємодія. Фасилітація в даному випадку є одним із засобів, що дозволяє удосконалити мовленнєву взаємодію вчителя і учнів.

Фасилітація (від англ. *полегшувати*) трактується як підвищення ефективності діяльності (її швидкості та продуктивності) індивіда у присутності інших людей. Уперше це явище було виявлено наприкінці XIX ст. французьким науковцем Ш. Фере, а науково зафіксовано в дослідженнях американського психолога Н. Триплетта. У педагогічну теорію та практику термін «фасилітація» було введено відомим психотерапевтом і педагогом К. Роджерсом. Фасилітацію навчання К. Роджерс розумів як тип навчання, під час якого педагог-фасилітатор, обираючи партнерську позицію, сприяє розвитку учня, який сам має долати труднощі, досягати реалізації поставленої мети, навчального завдання, в решті-решт, має навчатися жити [1, с. 225].

Поняття фасилітації розглядали Ш. Амонашвілі, А. Макаренко, Г. Сковорода, К. Ушинський. Сучасним дослідженням присвячені роботи О. Галіцян, О. Фісун, О. Гур'янова та інші.

Варто зауважити, що термін «педагогічна фасилітація» є відносно новим, він не належить до традиційних категорій педагогіки та психології. Але сучасна психолого-педагогічна наука містить сукупність ґрунтовних теоретичних положень, які можемо використовувати, досліджуючи розглядуване поняття. Для усвідомлення

теоретичних засад формування педагогічної фасилітації потрібно звернутися до наукового доробку вітчизняних і зарубіжних учених, в якому досліджуване явище має свої витoki, насамперед, до гуманістичної парадигми існування людства, що належить до числа фундаментальних ідей світової педагогіки [2].

Така гуманістична концепція розглянута зокрема в працях К. Роджерса, де людина є центром розвитку та вільна у прийнятті рішень та виборі, а отже відкрита для нового досвіду, відповідальна за свої вчинки та рішення. У свою чергу педагогічна фасилітація спрямована на взаємодію між учнями та учителем і має за основу зазначені гуманістичні засади.

Сучасне поняття фасилітації передбачає наявність фасилітативного спілкування в професійній діяльності вчителя.

На думку О. Врублевської, здатність педагога до фасилітуючого спілкування — це іманентна якість особистості вчителя, що розвивається та дозволяє здійснювати педагогічну взаємодію як таку, що надихає і спонукає вихованця до інтенсивної, свідомої самозміни відповідно до особистісно пріоритетних сенсів життєдіяльності, тим самим актуалізуючи процес його спрямованого і продуктивного саморозвитку [4].

Наявність такого вміння як фасилітативне спілкування є одним з ключових для професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови. Орієнтуючись на комунікативний спосіб викладання іноземної мови, що наразі є найактуальнішим, варто зазначити, що саме фасилітативне спілкування трансформує навчання в інтерактивне. Так, як успішна фасилітація передбачає активне залучення учнів до роботи, і, водночас, потребує наявності відмінних комунікативних умінь. Майбутній учитель іноземної мови в ролі фасилітатора виконує такі ж завдання як звичайний інструктор, при цьому мотивує учасників процесу навчання. Отже, введення нового матеріалу відбувається через надання відповідних ресурсів для ознайомлення, оцінювання учнів — через узгодження критеріїв, а вирішення проблемних питань — через активне дослідження самих учнів.

Таким чином, фасилітативне спілкування допомагає учням вивчати іноземну мову та із задоволенням знаходитися в іншомовному середовищі. Фасилітативне спілкування також створює позитивне підґрунтя для подальшого вивчення мови, що, в свою чергу, сприяє активній діяльності та висловленню власної позиції,

а вчитель-фасилітатор — полегшує взаємодію учнів та заохочує прояв власної ініціативи в процесі вивчення іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. — М.: Смысл, 2002. — 527с.
2. Галицан О. Сутність і структура педагогічної фасилітації вчителя. Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/9/statti/galican.htm>
3. Гур'янова О. Використання творчої педагогічної взаємодії на заняттях із технологій / О.В. Гур'янова // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер: Педагогічні науки. — 2014. — Вип. 1. — С. 99–104. — Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu_2014_1_17.
4. Врублевская Е. Педагогические условия развития у педагога способности к фасилитирующему общению в процессе его профессиональной деятельности (на материале учреждений дополнительного образования детей): автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Елена Геннадиевна Врублевская. — Хабаровск, 1999. — 21 с.

Калініченко Людмила Миколаївна,

кандидат педагогічних наук,

заступник директора з навчальної роботи

ліцею «Кебета» м. Києва

ІДЕЇ ПРО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ І ПОТРЕБИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У другій половині ХХ — на початку ХХІ ст. освіта в Україні зазнавала істотних змін. Протягом цього періоду здійснювалися неодноразові спроби її реформувати відповідно до потреб змінюваного соціуму і розвитку освіти. Реформування сучасної освіти зумовлене новими історичними реаліями, інтеграцією України в європейський простір, що вмотивовує прийняття нових Державних стандартів освіти, оновлення не лише всього матеріально-технічного забезпечення, а й впровадження нової національно орієнтованої та дитиноцентрованої освітньої парадигми.

Президент НАПН України В. Кремень визначаючи людину — головним чинником прогресу у сучасній цивілізації і наголошуючи, що «мислення відкриває можливості для розуміння і перетворення наявного простору» [11, с. 5], вказував на необхідність «формувати творчо мислячу особистість, що прагне пізнавати незвідане, спроможну поставити перед собою досяжну мету й неодмінно досягати її» [11, с. 7].

Прийнятий відповідно до Закону «Про освіту» (2017) новий Державний стандарт початкової освіти (2018) [10], ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів і передбачає одним з основних завдань формування у школярів творчого мислення й креативного ставлення до одержуваних знань.

Генеza ідей про формування творчого мислення молодших школярів фактично розпочалася у другій половині 1950-х — на початку 1960-х рр. Саме у цей час вчителі та науковці почали активно працювати над пошуком шляхів і способів активізації мисленневих процесів у молодших школярів. У цьому контексті доцільно згадати такі новаторські здобутки зазначеного періоду, як уроки мислення серед природи В. Сухомлинського, експериментальні дослідження О. Скрипченка з уведенням алгебраїчної пропедевтики у 1–4-х класах, застосування проблемних методів навчання, використання наочного приладдя для навчання лічби через десяток та вправи, спрямовані на набуття учнями практичних навичок при вивченні математики, розроблені І. Василенком. Наприкінці 1960-х рр. їх було доповнено використанням проблемно-пізнавальних завдань на уроках читання та словниково-логічних вправ на уроках української мови, розроблених О. Савченко.

На нашу думку, важливою віхою у розвитку шкільної освіти в Україні стало прийняття у 2001 р. Державного стандарту загальної початкової освіти [9], розробленого відповідно до мети початкової школи та з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб молодших школярів та побудованого на основі компетентнісного підходу.

Одним із ефективних засобів розвитку мислення учнів початкової школи, котрі використовувалися вчителями у досліджуваний час і використовуються нині, є завдання з логічним навантаженням. Вони допомагають ефективно розвинути як логічне, так і творче мислення молодших школярів.

З'ясовано, що перші завдання з логічним навантаженням (словниково-логічні вправи) були створені О. Савченко наприкінці 1960-х

рр. Учена писала: «Кінцева мета проведення словниково-логічних вправ полягає насамперед у розвитку дитячої думки, у стимулюванні учнів до активної праці» [14, с. 6]. Олександра Яківна розробила основні види таких вправ у порядку зростання їхньої складності, а також методичні рекомендації для вчителів щодо впровадження словниково-логічних вправ у навчальному процесі початкової школи. Ідея використання завдань з логічним навантаженням для формування творчого мислення молодших школярів подальшого поширення набула у доробку М. Богдановича. Ці ідеї Михайло Васильович певною мірою втілює у підручниках з математики для учнів 1–4-х класів. Але найповніше такі завдання подані у навчальних посібниках ученого: «Математична веселка» (1995) [1], «Математичні віночки» (1983) [2], «Математичні джерельця» (1985) [3], «Математичні струмочки» (1995) [4]. Маємо і власний позитивний досвід розроблення та використання у процесі навчання молодших школярів таких завдань [40], і можемо засвідчити їхню високу ефективність.

У контексті досліджуваної проблеми на особливу увагу заслуговують і авторська програма і посібники з розвитку творчого і логічного мислення О. Гісь [5; 7]. Ольга Гісь, кандидат фізико-математичних наук, учитель вищої категорії, психолог, відстоюючи позицію, що роботу з розвитку творчих і пізнавальних здібностей учнів треба починати якомога раніше, розробила курс «Розвиток продуктивного мислення учнів початкової школи». Як стверджує сам автор: «Програма розроблена на стику логіки, математики, мови та психології. Це спроба на принципі інтеграції формувати творче мислення дітей молодшого шкільного віку, навчити їх основних операцій та прийомів мислення, розвинути кмітливість, просторову уяву, пам'ять та увагу» [8]. Наголосимо, що досвід роботи О. Гісь щодо формування творчого мислення молодших школярів було узагальнено і використано нею й при створенні підручника «Математика» для учнів 1-го класу (2018), розробленого спільно з І. Філяк у межах проекту «Нова українська школа» [6].

Уважаємо, що ідеї, напрацьовані протягом другої половини ХХ — початку ХХІ ст. українськими вченими та вчителями-практиками у трансформованому вигляді згідно з сучасним розвитком науки стали тією основою, на якій зараз відбувається оновлення змісту шкільної освіти у контексті Нової української школи (НУШ).

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданович М.В. Математична веселка. Київ: Веселка, 1995. 96 с.
2. Богданович М.В. Математичні віночки. Київ: Веселка, 1983. 159 с.
3. Богданович М.В. Математичні джерельця. Київ: Веселка, 1985. 128 с.
4. Богданович М.В. Математичні струмочки. Київ: Веселка, 1985. 128 с.
5. Гісь О.М. В Країні Міркувань: посіб. з розвитку логічного та творчого мислення дітей. Вид. 1-е. Львів: Світ, 2001. 272 с.
6. Гісь О.М., Філяк І.В. Математика: підруч. для 1 кл. загал. серед. освіти. Харків: Ранок, 2018. 224 с.
7. Гісь О.М., Філяк І.В. Планета Міркувань: метод. посіб. для вчителів. Київ: Ін-т сучасн. підручн., 2013. 260 с.
8. Гісь О.М. Програма розвитку продуктивного мислення. URL: <http://www.child-thinking.com.ua/about-the-program.html> (дата звернення: 17.02.2017).
9. Державний стандарт початкової освіти. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF> (дата звернення: 25.05.2017).
10. Державний стандарт початкової освіти. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF> (дата звернення: 25.05.2017).
11. Кремень В.Г. Сучасне мислення й освіта: методологічний концепт. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 3. С. 5–14.
12. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145–VIII. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 20.04.2018).
13. Савченко О.Я. Барвистий клубок: Дивись, міркуй, відповідай: навчання і розваги: навч. посіб. Київ: Генеза, 1995. 112 с.
14. Савченко О.Я. Словниково-логічні вправи у 1–2 класах. *Початкова школа*. 1969. № 7. С. 1–5.

Коваленко Олена Михайлівна,

*кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник
відділу профільної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

РОЗВИТОК ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЯК ОСНОВА ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

Актуальність. Перед світовою й українською науково-педагогічною спільнотою постала проблема побудови сучасного суспільства знань та втілення засад педагогічних підходів, які

передбачають розширення освітніх контекстів. Цілі навчання мають відповідати когнітивним потребам та запитам здобувачів. В умовах глобальної економіки освітні системи покликані забезпечити набуття знань, навичок та компетентностей з урахуванням соціальних і економічних вимог, що постійно змінюються.

Значною мірою трансформації в освітній галузі зумовлені розвитком глобального мислення, проте особливі риси, які є визначальними для кожної національної освітньої системи мають бути відображені у відповідних національних рамках кваліфікацій, професійних стандартах, структурі й змісті навчальних планів і програм, які забезпечують реалізацію інновацій.

Протягом останнього десятиріччя на різних рівнях системи освіти нашої держави відбулися істотні перетворення, які мали на меті підвищення якості навчання. Посилення професійної підготовки вчителів, набуття ними необхідних компетентностей, є визначальним чинником реформування української системи освіти. На сучасному етапі національними директивними органами приділяється посилена увага до розробки та впровадження програм підготовки вчителя, що базуються на компетентнісному підході.

Мета нашої розвідки полягає у вивченні теоретичного базису створення компетентнісно орієнтованих програм підготовки вчителів, який окреслений у Змінах до Національної рамки кваліфікацій (2020) та Наказі Мінекономіки «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», зокрема щодо набуття предметно-методичної компетентності.

Теоретичні положення запровадження компетентнісного підходу в сучасній професійній підготовці фахівців знаходимо у працях О. Березюк, Н. Бібік, С. Вітвицької, О. Дубасенюк, О. Єфремова, С. Лісової, М. Радишевської, Н. Сидорчук та ін. Широкий діапазон питань, що стосуються становлення методологічної компетентності українських вчителів, висвітлений у наукових розвідках М. Опачко, О. Пометун, В. Смирнової, І. Волобуєвої. Проблеми перегляду змісту методичної та методологічної підготовки майбутніх педагогів розглянуті в роботах О. Горошкіної, В. Химинця, Л. Овсієнко та ін.. Проте, питання набуття вчителем компетентностей, необхідних для укладання навчальних планів та програм на засадах компетентнісного підходу, їхньої реаліза-

ції та аналізу отриманих результатів навчання ще недостатньо досліджені.

Результати дослідження. Відповідно до Закону України «освітній процес система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей» [1]. Національною рамкою кваліфікацій професійна кваліфікація вчителя визначається як «стандартизована сукупність здобутих особою результатів навчання та компетентностей, що дають змогу виконувати певний вид роботи або провадити професійну діяльність» [2], а Професійним стандартом за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» встановлюється перелік компетентностей, якими має володіти педагог як учасник освітнього процесу. В цьому документі в переліку трудових функцій та професійних компетентностей, що входять до них, вказана й предметно-методична компетентність, яка тлумачиться як «здатність моделювати зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів навчання учнів» [3]. Крім того, означена компетентність передбачає здатність вчителя формувати та розвивати в учнів ключові компетентності та уміння, спільні для всіх компетентностей, здійснювати оцінку та моніторинг результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу.

Реалізація позицій, викладених в Професійних стандартах, передбачає трансформацію ролі вчителя з передавача знань і навчального змісту на проактивного учасника навчального процесу. З огляду на це, під час підготовки українських вчителів доцільно використовувати концепцію В. Кувенховена для того, щоб озброїти їх необхідними компетентностями. Структура, створена В. Кувенховеном, включає в себе чотири категорії: цілеспрямоване навчання, нові цілі та навчальні підходи; метод кейсів; маршрути навчання та розвитку; формування компетентностей.

Першій категорією зазначеної концепції передбачається визначення вихідних характеристик професійної (педагогічної) діяльності, виокремлення в кожній компетенції переліку базових вмінь, навичок, знань, а також зосередження на набутті практичних навичок, заохочення активного навчання здобувачів освіти. В рамках другої категорії знання, вміння та навички розглядаються в якості окремих цілей, які мають бути інтегровані в професійну практику. На цьому етапі застосовується проблемний метод навчання. На третьому етапі

розробляється та реалізується індивідуальна траєкторія навчання, відбувається подальший розвиток компетентностей, зменшуються обсяг зовнішнього контролю та наставництва, оцінюється не тільки рівень сформованості вмій та навичок, а й інтенсивність особистісного становлення. В останній, четвертій категорії, здобувачам пропонується виконання автентичних та наближених до життя завдань із незначним обсягом педагогічного супроводу [4].

За умов використання компетентнісно орієнтованого підходу навчальні плани та програми являють собою не лише документацію. Вони також містять навчальні матеріали та вказують спосіб, у який доцільно їх опанувати.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Засади, покладені в основу навчальної програми визначають її дієвість та результативність. Становлення вчительської компетентності, зокрема предметно-методичної, передбачає можливість обирати, розвивати та адаптувати наявні вміння для того, щоб мати змогу впоратися із ситуаціями, застосовуючи творчі, інноваційні стратегії навчання. З огляду на це, окремого вивчення потребують прогностична, організаційна та оцінювально-аналітична компетентності, які уможливають виконання педагогами функції управління освітнім процесом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38–39, ст. 380) [Електронний ресурс]. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>> [Дата звернення 13 квітня 2020].
2. Про внесення змін у додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/519-2020-%D0%BF#n10> [Дата звернення 12 квітня 2020].
3. Наказ 2736 Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р. «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.me.gov.ua/Files/GetFile?lang=uk-UA&fileId=22daacba-f0db-4de0-8d49-47aa6b2ecb99> [Дата звернення 12 квітня 2020].
4. Kouwenhoven, W. 'Competence-based curriculum development in higher Education: a globalized concept' *Technology Education and Development*, 307 (7). 2009. Pp. 1–29.

Кочубей Тетяна Дмитрівна,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної
педагогіки та соціальної роботи*

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ПРИ ПОБУДОВІ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасна система вищої освіти в Україні зорієнтована на тенденції загальноєвропейських процесів розвитку освіти, переорієнтацію національної системи освіти на кінцевий результат, в площину якого закладено компетентнісний підхід до побудови освітніх програм при підготовці майбутніх фахівців. Такий підхід уможливить майбутньому фахівцю пристосуватися до умов сьогодення та бути конкурентноспроможним на ринку праці. Пріоритетність компетентнісного підходу в процесі організації освітнього процесу визначена в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, яка передбачає спрямованість на підвищення якості, доступності та конкурентоспроможності національної освіти, входження України в міжнародний освітній простір. Адже, виклики XXI століття вимагають «критичного осмислення досягнутого і зосередження зусиль та ресурсів на розв'язанні найбільш гострих проблем, які стримують розвиток, не дають можливості забезпечити нову якість освіти», адекватну сучасним умовам [4]. Тому одним із основних завдань Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року є «оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу та особистісної орієнтації, урахування світового досвіду та принципів сталого розвитку» [4].

Виходячи з викладеного, під поняттям освітня програма будемо розуміти систему освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які навчаються за цією програмою, перелік освітніх компонентів і логічну послідовність їхнього вивчення, кількість кредитів Європейської кредитної трансферно-накопичувальної

системи, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності) та програмні результати навчання, якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти.

Тому метою будь якої освітньої програми (ОП) має виступати розвиток компетентностей, які формуються завдяки запропонованим в ній освітнім компонентам і засвоюються у процесі оволодіння ними. Зокрема, це стосується накопичення знань, умінь і навичок визначених нормативними документами у формуванні здатності практично діяти і творчо застосовувати здобуті програмні компетентності такі як:

- інтегральна, що виражає основні компетентні характеристики рівня щодо навчання та професійної діяльності;
- загальні або універсальні компетентності, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку;
- фахові (спеціальні) компетентності, що залежать від предметної області, та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю,
- які передбачені освітніми програмами спеціальностей підготовки фахівців за певним рівнем освіти — першим (бакалаврським) чи другим (магістерським) відповідно до затверджених Стандартів вищої освіти.

Зокрема Ю. Рашкевич, національний експерт з реформування вищої освіти в Україні, до фахових (спеціальних) компетентностей відносить такі як:

- компетентності специфічні для даної предметної області (галузі/напрямку/освітнього компоненту);
- безпосередньо пов'язані із спеціальними знаннями у предметній області;
- визначають профіль програми, тобто роблять її індивідуальною, істотно відмінною від інших програм [5].

Ми суголосні з думкою Б. Грудиніна [3] про те, що компетентнісний підхід, при побудові освітніх програм підготовки майбутніх фахівців, сприяє формуванню компетентної особистості, оволодіння нею компетентностями, які відповідають запитам ринку праці та

Стандарту вищої освіти, який визначає такі вимоги до освітньої програми як:

- обсяг кредитів ЄКТС, потрібний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти;
- перелік компетентностей випускника;
- нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання;
- форми атестації здобувачів вищої освіти;
- вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти;
- вимоги професійних стандартів (у разі їхньої наявності).

Отже, підготовка майбутніх фахівців у системі вищої освіти України вимагає нових підходів до організації освітнього процесу на основі компетентнісного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антіпова Н.П. Сутність поняття «компетентнісний підхід» в науково-педагогічній літературі / Н.П. Антіпова // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. — 2014. — Вип. 199(1). — С. 28–32. // Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnauc_ped_2014_199%281%29_5 (Дата звернення 31.05.2021)
2. Внукова Наталія, Пивоваров Василь Компетентнісний підхід до підготовки фахівців з вищою освітою // Режим доступу: https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova9/subor/Vnukova_Pyvovarov.pdf (Дата звернення 30.05.2021)
3. Грудинін Борис Компетентнісний підхід: сутність висхідних понять та положень // Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/228636994.pdf> (Дата звернення 30.05.2021)
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року // Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (Дата звернення 31.05.2021)
5. Рашкевич Юрій Компетентнісний підхід у побудові освітніх програм // Режим доступу: <http://erasmusplus.org.ua/category/3-materialy..> (Дата звернення 30.05.2021)
6. Ягупов, В.; Свистун В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти // Режим доступу: <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/6871> (Дата звернення 31.05.2021)

Круглик Оксана Петрівна,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри сурдопедагогіки та
сурдопсихології імені М.Д. Ярмаченка
факультету спеціальної та інклюзивної освіти
Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова*

РОЛЬ СУЧАСНОГО ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА У НАВЧАННІ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

В останні роки проблема сучасного підручника виявилася в центрі уваги фахівців споріднених міжпредметних галузей (Т. Зикова, 2011; Я. Кодлюк, 2006; Т. Лукіна, 2004; А. Фурман, 2004 та ін.). Достатньо розглянути аспекти вивчення шкільного підручника, представлених в роботах різних авторів, щоб переконатися в тому, що підручник для дітей з особливими освітніми потребами повинен мати свій специфічний апарат викладу, з урахуванням корекційної складової (К. Луцько, О. Круглик, 2020).

З одного боку, підручник можна розглядати як книгу, яка містить в собі науковий, послідовний, доступний для всіх учнів класу виклад змісту навчального предмета, відповідно до програмових вимог [2, 3, 6, 7]. З другого боку, підручник розглядається науковцями як форма фіксації змісту, проекція цілісної дуалістичної діяльності навчання, в якій запрограмована діяльність вчителя та учнів.

Довготривалі, науково вивірені дослідження К. Луцько (2020) показали, що підручники для масової школи допомагають викладати предметний зміст навчання і визначають види діяльності, призначені шкільною програмою для освітнього засвоєння учнями. Але підручник для учнів з особливими освітніми потребами повинен не тільки враховувати вікові можливості дітей, а й інші особливості, зокрема різні нозології дітей. Тому, підручник виступає не тільки засобом засвоєння змісту навчання, але це і проєктована мета навчання [4].

Аналіз різновекторних думок і пошуків свідчить про те, що, по-перше, єдине розуміння того, що ж таке сучасний шкільний підручник,

відсутнє, і по-друге, різні визначення підручника, підходи до побудови його методичного апарату задають різні його функції й по-різному розкривають його роль в навчальному процесі нової школи.

О. Савченко, Я. Кодлюк (2003) вважають, що проблеми підручника повинні розглядатися в системі цілісної дидактичної концепції, тобто щоб розв'язання одних проблем підручника було пов'язане з розв'язанням інших, а всі разом впливали із загальної теорії навчання [5].

Якщо ж розглядати сучасний шкільний підручник як навчальну книгу нової школи, то це поліфункціональна психодидактична система. Іншими словами, поліфункціональний підручник нового покоління водночас повинен бути адресований кожному учню з урахуванням його індивідуальних освітніх потреб й вирішувати завдання його психічного розвитку.

Підручник для учнів з порушеннями слуху сприяє засвоєнню знань. Він покликаний допомогти учням з порушеннями слуху засвоювати зміст, передбачений навчальною програмою [1]. Більш того, підручник повинен сприяти засвоєнню конкретних знань, виробленню в учнів з порушеннями слуху в процесі навчання умінь і навичок, досвіду самостійної творчої діяльності, вміння орієнтуватися в предметі, шукати та знаходити необхідну інформацію. Підручник повинен сприяти накопиченню соціального досвіду учня з порушеннями слуху, формування у нього вміння оцінювати явища і події довкілля [4].

Як зазначає Т. Зикова (2011) підручник — це основний вид навчальної літератури, книга, в якій систематично викладаються основи знань з певної галузі сучасних досягнень науки та культури. У підручнику зміст навчального предмета повинен бути розкритий згідно зі стандартами навчальної програми школи, звідси підручник розглядається як один з факторів збереження єдиного освітнього простору [1].

Отже, на нашу думку структура підручника масової і спеціальної школи повинні відрізнятися єдністю навчальної інформації та методичного апарату.

І якщо розглядати головне призначення підручника в тому, щоб допомогти учням з порушеннями слуху поглибити та закріпити знання, отримані на певному уроці, то навчити умінням працювати з книгою буде важливою умовою подальшого навчання і самоосвіти дитини з порушеннями слуху.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зькова Т.С. Учебник как компонент системы обучения детей с нарушениями слуха. *Дефектология*, 2011. Вып. 4. С. 18–29.
2. Кодлюк Я.П. Теорія шкільного підручника — концептуальна основа творення навчальної книги. *Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті*. Київ: Наш час, 2006. 30 с.
3. Лукіна Т.О. Якість українських підручників для середніх загальноосвітніх шкіл. *Проблеми оцінювання і результати моніторингу*. Київ: Академія, 2004.
4. Катерина Луцько, Оксана Круглик. Літературне читання. Підручник для осіб з особливими освітніми потребами (Н90) 3 клас. Чернівці: Букрек. (2020). 160 с.
5. Савченко О.Я., Кодлюк Я.П. Організація роботи учнів з підручником: Навчання і виховання учнів 2 класу: Методичний посібник для вчителів: Упор. О. Я. Савченко. Київ: Початкова школа, 2003. С. 109–124.
6. Тупальский Н. Учебник как объект педагогических исследований. *Советская педагогика*, 1982. № 5. 140 с.
7. Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2004.

Мельник Юрій Степанович,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
 відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти
 Інституту педагогіки НАПН України

ФОРМУВАННЯ ПОНЯТЬ ПРОСТОРУ І ЧАСУ

В БАЗОВОМУ КУРСІ ФІЗИКИ

Компетентнісний потенціал природничої освітньої галузі визначено Державним стандартом базової середньої освіти, у якому відображено ключові поняття, наскрізні вміння, обов'язкові результати навчання та орієнтири їхнього оцінювання. Модернізація змісту базового курсу фізики, впровадження компетентнісної парадигми навчання не суперечить головному завданню основної школи — міцного і глибокого засвоєння цілісної системи фізичних знань та формування ключових понять.

Майже всі компоненти системи фізичних знань мають у своєму складі таку логічну категорію як «поняття», повноцінне засвоєння змісту якого слугує запорукою успішного навчання фізики в основній школі. У базовому курсі вивчаються різні види наукових понять:

форми існування матерії — речовина і поле, властивості тіл, фізичні величини, що кількісно характеризують природні процеси і явища, прилади, машини, обладнання.

Усі предмети, що нас оточують, мають певні розміри, протяжність, переміщуються один відносно одного або разом із Землею — відносно космічних тіл. Так само всі об'єкти виникають і змінюються у часі. Простір і час є загальними формами буття матеріальних систем і процесів. Не існує об'єкта, який перебував би поза простором і часом, як немає простору і часу самих по собі, поза матерією. Абсолютного простору як нескінченної порожньої протяжності не існує. Всюди є матерія в тих чи інших формах (речовина, поле), а простір виступає як загальна її властивість (атрибут). Немає також і абсолютного часу, час завжди нерозривно пов'язаний з рухом, розвитком матерії. Простір і час існують об'єктивно і незалежно від свідомості, але зовсім не від матерії.

Простір і час є фундаментальними поняттями людської культури. Вони настільки фундаментальні, що на певному ступені розвитку пізнання (або незнання) їх розглядали як абсолютну субстанцію світу. Таким є зрван у ранньому зороастризмі, хаос у давньогрецькій міфології, акаша у давньоіндійських системах. Простір і час вважалися основами Всесвіту і в античній натурфілософії або у християнській картині світу. Просторово-часові уявлення тих часів характеризуються неймовірним розмаїттям концепцій і моделей: субстанційні, реляційні, дискретні, циклічні, кінцеві тощо.

Філософський зміст уявлень про простір зазнав тривалої і суперечливої еволюції. Деякі стародавні філософи розглядали його як однорідну, нескінчену, нерухому порожнечу, заповнену атомами, субстанціями (Демокрит, Епікур). У науці Нового часу простір уявляли однорідною і нескінченною протяжністю. У класичній механіці Ньютона здійснюється відрив простору від матерії, руху і часу. У концепції Ньютона абсолютний простір тлумачиться як нескінченна протяжність, яка містить у собі матерію і не залежить від будь-яких процесів, а абсолютний час — як плинна безвідносно до будь-яких змін рівномірна подовженість, у якій все виникає і зникає. У Ньютонівській концепції простору і часу надавались певні субстанційні ознаки — абсолютна самостійність і самодостатність існування; водночас простір і час розглядались як порожнечі, у яких виникають усі тіла.

Загальною властивістю простору є тривимірність, яка органічно пов'язана із структурністю систем та їх рухом. Усі матеріальні процеси і взаємодії реалізуються лише у просторі трьох вимірів. До загальних властивостей часу належать: об'єктивність; нерозривний зв'язок з матерією і простором. Тривалість утворюється з моментів або інтервалів часу, які виникають один за одним і складають у сукупності весь період існування тіла від його виникнення до переходу у якісно інші форми. Час одномірний, асиметричний, незворотний і спрямований завжди до майбутнього.

Базовий курс фізики надає величезні можливості у формуванні наукового світогляду, вивченні властивостей простору і часу. Засвоєння цих понять призводить у відповідність його змісту із досягненнями сучасної науки, дає змогу подолати існуючий розрив між змістом шкільної освіти і тим, що отримують учні з інших джерел інформації.

Вивчення властивостей простору і часу нерозривно пов'язане із засвоєнням основних фізичних понять і закономірностей руху матеріальних об'єктів на різних рівнях розвитку матерії й узагальненням знань із механіки, електродинаміки та оптики. Простір і час є головним стрижнем, що пронизує всі основні розділи курсу фізики й сприяє систематизації знань і міцному їх засвоєнню.

Відомості про простір і час розширюються під час вивчення питання «Система відліку. Відносність механічного руху». З метою дослідження руху тіла використовуються просторові й часові величини. Оскільки реальний простір тривимірний, то і просторових характеристик три. Часова ж — одна. Щоб зафіксувати певну подію достатньо однієї величини — проміжку часу, відрахованого від деякого початкового моменту. Сукупність тіла відліку, годинника, просторових і часових координат становить систему відліку, відносно якої визначається положення матеріальної точки.

Розвиток науки у ХХ ст. розкрив нові аспекти залежності простору і часу від матеріальних процесів. У спеціальній теорії відносності (1905 р.) блискуче підтверджується теза: простір і час — не самостійні сутності, а форми існування матерії. З теорії відносності й експериментальних фактів сучасної фізики маємо, що із наближенням швидкості руху тіл до швидкості світла зростає їх маса, скорочуються лінійні розміри, уповільнюються всі процеси. Важливі висновки одержані також у квантовій механіці. У галузі слабких взаємодій виявлена просторова асиметрія розпаду деяких

мезонів (незбереження парності). Висувається гіпотеза квантування простору і часу, що викликало у частини фізиків тенденції до заперечення їх загальності. Насправді ж зникають не простір і час, а певна межа наших знань про них. Із подальшим проникненням у мікро- і макросвіти можна виявити нові незвичайні властивості простору й часу.

Наслідком систематичної роботи вчителя, спрямованої на формування вищезгаданих фундаментальних понять, є розуміння на елементарному рівні того, що рухома матерія визначає властивості простору і часу. Простір і час як форми буття рухомої матерії, перебувають у нерозривній єдності: вони не існують поза матерією і навпаки — не існує матерії поза ними. Простір характеризує протяжність матеріальних об'єктів, а час — послідовність природних процесів, їх тривалість.

Мороз Ірина Володимирівна,

*науковий співробітник
відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧНІВ: СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Особливості розвитку інформаційного суспільства висувають нові вимоги до організації освітнього процесу з історії, оскільки такі традиційні цінності освіти як фундаментальність і академізм вже не є пріоритетними. Нині цінуються спеціалісти з нестандартним, творчим типом мислення, які здатні до дослідницької діяльності та відрізняються конструктивністю підходу до розв'язання різноманітних проблем. У зв'язку з цим актуалізується потреба цілеспрямованого формування дослідницької компетентності учнів.

Більшість дослідників сходяться на думці про те, що формування дослідницької компетентності учня має здійснюватися в умовах системності та безперервності освітнього процесу, технологічності і прогнозованості результатів навчання [15]. Під дослідницькою ком-

петентністю ми розуміємо інтегровану особистісну якість учня, що виявляється в готовності та здатності до дослідницької діяльності, зокрема висувати нові ідеї та гіпотези, працювати з різноманітними джерелами інформації, здійснювати пошук найбільш раціональних варіантів вирішення навчальної проблеми. Дослідницька компетентність учня з історії пов'язана з відкриттям суб'єктивно й об'єктивно нових історичних знань та пізнавальною мотивацією, що виражається у формі дослідницької активності особистості [2].

Модель дослідницької компетентності відображена на рис. 1. Базисом дослідницької компетентності з історії є знання здобуті учнем як в навчальному процесі так і поза ним. Під історичними знаннями ми розуміємо сукупність достовірних історичних фактів та сформованих на їхній основі уявлень, понять, суджень, умовиводів, концепцій і теорій. Безперечно, що без знань не може бути організована дослідницька діяльність з історії. Втім, провідним складником історичної дослідницької компетентності є навчально-дослідницькі вміння. Саме вони в освітньому процесі «приводять в рух» знання.

Модель дослідницької компетентності учня з історії

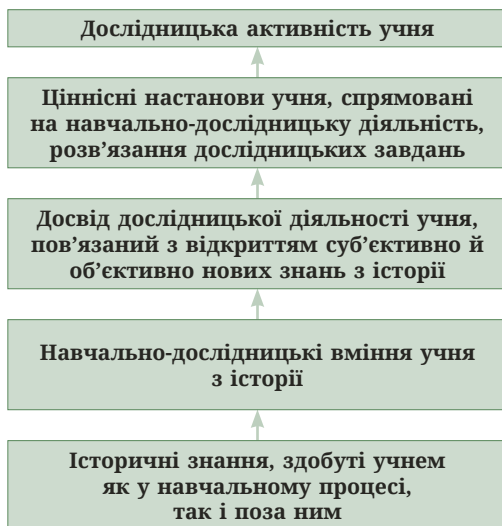


Рис. 1. Модель дослідницької компетентності учня з історії

Навчально-дослідницьке вміння, на думку Н. Недодатко, являє собою складне психічне утворення (синтез інтелектуальних і практичних дій, засвоених і закріплених способів діяльності), яке лежить в основі готовності школярів до пізнавального пошуку [3]. Систематичне застосування в освітньому процесі дослідницьких вмінь і навичок формують в учня досвід дослідницької діяльності та ціннісні настанови, спрямовані на навчально-дослідницьку діяльність, розв'язання дослідницьких завдань.

Фундаментальною основою дослідницької компетентності людини є психічна потреба в дослідницькій активності. Дослідницька активність, на думку, О. Поддьякова це прояв творчого ставлення особистості до світу, яке знаходить відображення в мотиваційній готовності та інтелектуальній здатності до пізнання дійсності шляхом практичної взаємодії з нею, до самостійного визначення мети дослідження, до винайдення нових способів і засобів її досягнення, до отримання різноманітних, в тому числі несподіваних, непрогнозованих результатів дослідження та їх використання для подальшого пізнання [5]. Найхарактернішими критеріями дослідницької активності, як зазначає С. Омельчук є ініціативність, позитивне ставлення до діяльності (сумлінність, інтерес, допитливість), самодіяльність, самостійність, саморегуляція, усвідомлення діяльності, воля особистості (наполегливість у досягненні мети, завзятість, доведення справи до завершення), цілеспрямованість, творчість [4, с. 4].

Отже, формування дослідницької компетентності учнів це цілеспрямований, кропіткий процес, у якому повинні бути зосереджені зусилля як самих учнів, так і педагогів. На основі аналізу літератури [1–5] та отриманих результатів попередніх досліджень ми виділяємо такі чинники, які сприяють формуванню дослідницької компетентності учнів у процесі навчання історії, а саме: 1) орієнтування освітнього процесу з історії на здобуття учнями певного освітнього результату (нові досвід та знання, повідомлення, презентація, дослідницька робота, проєкт тощо); 2) дослідницька діяльність учнів на уроках історії має ґрунтуватися на опрацюванні різноманітних джерел інформації; 3) при відборі та структуруванні навчального матеріалу з історії вчителям та авторам підручників слід орієнтуватися на пізнавальну самостійність та навчальну творчість учнів, навчання методам наукового мислення; 4) доступність навчального навантаження та відповідність методики реалізації дослідницької

діяльності віковим можливостям учнів; 5) забезпечення вчителем сприятливої, доброзичливої психологічної атмосфери, оптимальних умов для дослідницької діяльності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головань М.С., Яценко В.В. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць*. 2012. Випуск VII. С. 5562.
2. Мороз П.В., Мороз І.В. Формування дослідницької компетентності засобами сучасного шкільного підручника історії. *Проблеми сучасного підручника*. 2020. Вип. 24. С. 141–162. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-24-142-162>
3. Недодатко Н. Технологія формування навчально-дослідницьких умінь школярів. *Рідна школа*. 2005. № 6 (869). С. 21–23.
4. Омельчук С. Дослідницький підхід до навчання мови: лінгводидактичний словник-довідник: навчальний посібник. Київ: [б.в.], 2015. 56 с.
5. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии, познания, помощь, противодействие, конфликт. М.: Эребус, 2006. 187 с.

Мороз Петро Володимирович,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ПІДХІД

ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

Стрімкий розвиток інформаційного суспільства висуває нові вимоги до організації навчання історії в закладах загальної середньої освіти. Як зазначають психологи, традиційний принцип передачі готових знань від вчителя до учня у сучасних умовах безнадійно застарів. Згідно теорії поколінь, нині в закладах загальної середньої освіти навчається так зване покоління Z — «цифрові» діти, для яких використання різноманітних гаджетів та цифрових технологій, пошук та відбір великих обсягів різноманітної, часто суперечливої, інформації стали буденністю [1; 2].

Відповідно, у теперішній час актуальним є формування в учнів системного мислення, для якого характерне цілісне сприйняття предметів, подій, явищ, процесів.

Одним із засобів формування системного мислення в учнів є інтегроване навчання, яке, на думку О. Мариновської, передбачає побудову навчального процесу на міжпредметній основі шляхом виявлення в різних навчальних предметах однотипних елементів (проблем, сюжетів, подій, понять, закономірностей тощо) і поєднання їх у якісно нову цілісність з метою створення життєствердного образу світу дитини [3, с. 34]. Результатом інтегративного навчання історії може бути цілісність історичних знань учнів різних рівнів, наприклад, про: а) минуле людства чи окремої країни в певний історичний період; б) взаємодію людини з природним середовищем; в) причини, хід, значення й наслідки конкретних історичних подій та явищ; г) життя та діяльність історичних діячів; д) особливості релігійних вірувань та культури народів світу тощо.

Джулі Коатс у своїй книзі «Покоління і стилі навчання» зазначає, що нині місія педагога полягає в не простій передачі готових знань учню, а насамперед в психолого-педагогічній підтримці індивідуального розвитку його особистості через долучення до світу культурних цінностей та самоідентифікацію [1]. Відповідно, освітній процес з історії має бути спрямований на розвиток таких якостей учнів, як дослідницька активність, системне мислення, саморегуляція, самостійність, ініціативність, уміння творчо виконувати завдання та розв'язувати поставлені навчальні проблеми. Ефективним способом досягнення цієї мети є реалізація дослідницького підходу до організації інтегрованого навчання історії [4].

Під дослідницькою діяльністю ми розуміємо вид навчальної діяльності, який ґрунтується на певній самостійності учнів у розв'язанні творчого (дослідницького) завдання, що не має наперед відомого результату, і спрямований на відкриття учнем суб'єктивно нових знань і способів дій. На нашу думку, дослідницька діяльність учнів з історії в умовах інтегрованого навчання має передбачати опрацювання учнями різноманітних джерел інформації (писемних історичних джерел, наукових праць, творів художньої літератури, історичних карт, фото/кіноджерел, творів образотворчого мистецтва, спогадів очевидців подій, музейних експонатів тощо) [4].

Вважаємо, що особлива увага в процесі реалізації дослідницького підходу на уроках історії має бути приділена цілеспрямованому оволодінню учнями способами мисленневих дій, які мають забезпечити розуміння ними історичних понять, фактів, формування вмінь аналізувати навчальний матеріал, пояснювати, доводити, обґрунтовувати, порівнювати, характеризувати тощо. З цією метою доцільно пропонувати учням завдання на кшталт: «Аргументуйте...», «Встановіть...», «Доведіть...», «Обґрунтуйте...», «Охарактеризуйте...», «Порівняйте...», «Проаналізуйте...». Водночас завдання репродуктивного характеру на зразок «Пригадайте...», «Назвіть...», а також такі, що передбачають виконання вправ «за зразком», потрібно звести до мінімуму [4].

Підсумовуючи зазначимо, що роль вчителя історії в умовах реалізації дослідницького підходу до навчання історії суттєво відрізняється від тієї, що відводиться йому в традиційному. Він має бути не стільки джерелом та інтерпретатором нової навчальної інформації про ту чи іншу історичну епоху, скільки має насамперед мотивувати та організовувати самостійну пізнавальну діяльність учнів як на уроці, так і в позаурочний час. Таким чином, вчитель стає консультантом і помічником юного дослідника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коатс Дж. Поколения и стили обучения. М.: МАПДО; Новочеркасск: НОК, 2011. 121 с.
2. Мірошникова А. Як вчителям порозумітися з «цифровим» поколінням дітей [Електронний ресурс]. URL: <https://osvitoria.media/opinions/yak-vchytelyam-porozumitysya-z-tsyfrovym-pokolinnyam-ditej-porady-psyhologa/> (Дата звернення: 04.05. 2019)
3. Мариновська О. Інтегроване навчання: технологічний аспект. *Рідна школа*. 2014. №4/5 (квітень–травень). С. 3236.
4. Мороз П. В., Мороз І. В. Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі: методичний посібник. Київ, 2018. 96 с.
5. Мороз П. В., Мороз І. В. Практичні аспекти організації дослідницької діяльності в процесі навчання історії в основній школі. *Український педагогічний журнал*. 2018. №. 4. С. 99–109.

Назаренко Тетяна Геннадіївна,

*доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувачка відділу навчання
географії та економіки
Інституту педагогіки НАПН України*

ФІЛОСОФСЬКЕ ОБҐРУНТУВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ПРИ ВИВЧЕННІ ГЕОГРАФІЇ

Загальновідомо, що питання компетентності належать до міждисциплінарних і розглядаються у філософії, соціології, акмеології, психології та педагогіці. Ключові чи базові компетентності фахівця в сучасному світі віддзеркалюють стандарти всіх рівнів та ступенів освіти, що розробляються спільно державними органами управління освіти й науковими установами.

З латини «компетентність» (competens) означає здатний, належний. Найчастіше компетентність досліджують як характеристику, що складається з комбінації знань, умінь та навичок.

Європейським Парламентом та Радою Європейського Союзу у 2006 році було відібрано вісім ключових компетентностей для навчання впродовж життя, «фундаментальних для кожної людини, необхідних для життєдіяльності в суспільстві, що базується на знаннях (knowledge based society)» [4]. В Концепції Нової української школи закладені десять ключових компетентностей [2].

Проблема формування ключових, загально предметних та предметних компетентностей учнів завжди була у центрі уваги українських науковців — Н. Бібік, М. Бурди, Н. Буринської, Л. Вішнікіної, Л. Величко, В. Корнеєва, Л. Круглик, О. Локшиної, О. Онопрієнко, О. Пометун, А. Сиротенка, О. Топузова, Б. Чернова та ін. Вченими визначено зміст основної дефініції «компетентність», здійснено порівняльну характеристику ключових компетентностей в європейських освітніх системах та розглянуто методичні аспекти формування в учнів предметних географічних компетентностей.

Слід зазначити, що у багатьох працях компетентність трактується як міждисциплінарне поняття й тому є об'єктом досліджень психологів, педагогів, соціологів, лінгвістів. Діяльність людини, у тому числі засвоєння будь-яких знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, операцій, що виконуються людиною. Виконуючи ці дії, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їх важливість для себе або для суспільства, людина тим самим розвиває у себе компетентність в тій чи іншій сфері життя. Якщо сфера життя, в якій людина відчуває себе здатною до ефективного функціонування (тобто компетентною) є достатньо широкою, мова йде про так звані «ключові» чи життєві компетентності. Якщо ж компетентність розповсюджується на більш вузьку сферу, наприклад в рамках, певної наукової дисципліни в нашому випадку — географічною, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність.

Аналіз спостережень за навчальним процесом в школах м. Києва, засвідчив, що у процесі вивчення географії недостатньо часу відводиться на завдання, які спонукають учнів використовувати засвоєний теоретичний матеріал. Ці фактори спричиняють швидку втрату учнями інтересу до навчання, гальмують процес повноцінного та ефективного засвоєння знань [3, с. 253]. Для виправлення ситуації необхідним є посилення практичної спрямованості навчання географії; збільшення частки продуктивних і творчих форм роботи під час навчання за рахунок зменшення частки репродуктивної діяльності; вдосконалення системи контролю навчальних досягнень учнів з допомогою систематичного використання тестів (навчальних, для самоконтролю та контрольних); збільшення частки завдань для перевірки різноманітних видів діяльності, завдань, які перевіряють використання при поясненні навколишніх природних та політико-економічних явищ. Під час педагогічних розвідок нами розглядалися особливості компетентісної орієнтації при вивченні географії. В результаті проведеного дослідження розкрито компоненти психодидактичного підґрунтя навчання географії з виокремленням психодидактичних засад цього навчання, що розвиває, й дидактичних принципів організації такого процесу. Апелюючи до вже існуючих диференційованих підходів нами викладено підходи до формування географічних компетентностей учнів і актуальні методи й методичні прийоми навчання географії [1, с. 15]. Розглянуто сучасні засоби навчання

географії разом із географічними навчальними моделями. Висвітлено основні складники цифрової компетентності при формуванні предметної географічної. Систематизовано й розкрито різноманітні форми організації навчального процесу з географії з висвітленням організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з географії у різних режимах (традиційному, самостійної роботи й інтерактивному) та розглядом традиційних й нетрадиційних видів уроку географії, практичної й домашньої роботи з географії та позакласного й профільного географічного навчання. Наведено підходи до проектування й реалізації системи контролю, у т. ч. тестового, знань і вмінь учнів з географії.

Отже, стратегічним напрямом активізації навчання є не збільшення обсягу інформації, що передається, а створення дидактичних і психологічних умов усвідомлення освітнього процесу, включення в нього учня на рівні не тільки інтелектуальної, а й особистісної і соціальної активності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дидактика географії : монографія : В.М. Самойленко, О.М. Топузов, Л.П. Вішнікіна, І.О. Діброва. — К.: Ніка-Центр, 2013. 570 с.
2. Концепція Нової української школи <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Назаренко Т.Г. Методика навчання географії в профільній школі: теорія і практика: монографія. Педагогічна думка. — 2013. — 318 с.
4. 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 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:FIN:EN:PDF.> 12

Орлова Марина Михайлівна,

аспірантка кафедри соціальної роботи

та освітніх і педагогічних наук

Національного університету «Чернігівський колегіум»

імені Т. Г. Шевченка

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ ЩОДО ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ

В умовах реформування сучасної освіти її провідним завданням є підвищення якості професійної підготовки педагогів. Одним із шляхів вирішення цього завдання є реалізація компетентнісного підходу у підготовці майбутніх педагогів до професійної діяльності. Спрямованість освіти на формування компетентностей фахівців відображено в українських нормативно-правових документах і в дослідженнях вітчизняних науковців. Важливе місце у системі освіти займає соціально-педагогічна діяльність, тому актуальною проблемою педагогічної теорії та практики є професійна підготовка соціальних працівників і соціальних педагогів. Різні аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних працівників висвітлено у дослідженнях таких українських науковців, як Р. Вайнола, Т. Децюк, Л. Завацька, А. Капська, О. Карпенко, Л. Міщик, Т. Семігіна та ін. Сучасна освіта орієнтована, насамперед, не на формування знань і умінь учнів, а на розвиток їх особистості, на формування у дітей навичок здорового способу життя. А відтак, усе вище зазначене зумовлює актуальність проблеми компетентнісного підходу у підготовці майбутніх соціальних педагогів до діяльності щодо збереження здоров'я дітей.

Передусім розглянемо сутність поняття «компетентність». Навіть упродовж останніх років відбулися зміни у його тлумаченні. Так, у Законі України «Про вищу освіту» (2014) зазначалося, що компетентність — це динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні

вищої освіти [1]. У редакції цього Закону 2019 року компетентність визначається здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей [2]. Сутнісні акценти у розумінні поняття «компетентність» «еволюціонували» від комбінації знань, умінь і навичок до здатності особистості успішно соціалізуватися, навчатися та здійснювати професійну діяльність. Тому центральною постаттю в освітньому процесі, одним із ключових завдань якого безперечно має бути формування компетентностей, є здобувач освіти.

Сучасні українські науковці зазначають, що компетентність — це певний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально, здатність виконувати свої професійні обов'язки, наявність сформованих професійних знань, умінь і навичок та професійно важливих особистісних якостей, висока загальна ерудованість фахівця, прагнення до постійного професійного самовдосконалення, а також готовність здійснювати професійну діяльність [4, с. 8].

Компетентнісний підхід у освіті, зокрема й у професійній підготовці майбутніх педагогів, ми розглядаємо як спрямованість навчання та організації освітнього процесу у закладах освіти на формування загальних і фахових компетентностей, визначених стандартами освіти та освітніми програмами.

Підготовка майбутніх соціальних педагогів передбачає формування у них загальних і фахових компетентностей, що забезпечують їх здатність виконувати професійні соціально-педагогічні функції у різних соціальних інституціях, зокрема в закладах освіти, громадських організаціях, реабілітаційних центрах, соціальних службах тощо. Ці функції включають і завдання щодо збереження здоров'я дітей. А це зумовлює й необхідність формування відповідних компетентностей у підготовці майбутніх соціальних педагогів. Наприклад, освітньо-професійна програма «Соціальна педагогіка» підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти у Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка передбачає формування у майбутніх фахівців таких загальних компетентностей, що безпосередньо пов'язані із збереженням здоров'я дітей: здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної

області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя [3]. У цій освітній програмі окреслено й фахові компетентності майбутніх соціальних працівників, що орієнтовані на збереження здоров'я дітей: здатність до надання допомоги та підтримки клієнтам із врахуванням їх індивідуальних потреб, вікових відмінностей, гендерних, етнічних та інших особливостей; здатність ініціювати соціальні зміни, спрямовані на піднесення соціального добробуту; здатність до розробки та реалізації соціальних проектів і програм [3].

Формування зазначених загальних і фахових компетентностей здійснюється завдяки використанню в освітньому процесі технологій навчання, що розроблені на засадах студентоцентрованого підходу, інтерактивних і пошуково-дослідницьких методів з використання групових та індивідуальних форм роботи зі студентами. Навчання здійснюється у формі лекцій, практичних занять із застосуванням інтерактивних методів, технологій дистанційного навчання, індивідуальних консультацій, проходження різних видів практик [3].

Отже, компетентнісний підхід у підготовці майбутніх соціальних педагогів до діяльності щодо збереження здоров'я дітей реалізується у контексті організації освітнього процесу у закладах освіти на формування загальних і фахових компетентностей майбутніх фахівців, що чітко окреслено у відповідних стандартах освіти та освітніх програмах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://mpf.udpu.edu.ua/wp-content/zagruzka/Закон%20України%20про%20вищу%20освіту%202014.pdf>
2. Закон України «Про вищу освіту» (із внесеними змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
3. Освітньо-професійна програма підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти «Соціальна педагогіка». URL: <https://drive.google.com/file/d/12BpwwNnz24a3nkXmvr5yx-unDadKoa3U/view>
4. Технології формування професійних компетенцій здобувачів вищої освіти: навчально-методичний посібник для викладачів / Холяк Н. І., Вербицька А. В., Децюк Т. М., Ревко А. М. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2020 с.

Піддячий Микола Іванович,

*доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу профільного навчання
Інституту педагогіки НАПН України*

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ: ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ

Метою дослідження обрано філософсько-педагогічні засади компетентнісного підходу на шляху розвитку особистості. У ході дослідження: розроблялися теоретико-практичні засади соціально-професійного розвитку особистості; створювалася цілісна картина розвитку особистості й ролі учасників взаємодії у процесі забезпечення поступу; визначалися та розраховувалися показники ефективності професійно-діяльнісного критерію [4, с.103].

З'ясовано, що швидкозмінні умови розвитку особистості і суспільства та відсутність узгодженості взаємодії учасників освітнього процесу, спонукають до розроблення філософсько-педагогічних засад соціально-професійного розвитку особистості [1, с. 317] складовою яких є компетентнісний підхід, що забезпечує еволюційний перехід від освітніх завдань до розбудови соціально-економічних відносин з об'єктами праці [7, с. 270-271] на новому етапі її розвитку. Цей процес передбачає врахування впливу процесів глобалізації, інтеграції, демократизації, підвищення ролі соціуму у процесі реалізації проектів підготовки особистості до життя і продуктивної праці.

У зазначеному контексті необхідність розроблення компетентнісного підходу у системі соціально-професійного розвитку особистості викликано потребою створення неперервної системи підготовки до життя та праці на етапах вікового розвитку з урахуванням особистісних, суспільних та державних інтересів [6, с.108] в умовах розбудови соціально-економічного простору та становлення громадянського суспільства [5, с.104]. Анотація авторського терміну: «**соціально-професійний розвиток особистості** (С.-п.р.о.) – неперервний процес спрямований на духовне, інтелектуальне, фізичне, соціальне і професійне формування

особистості через поетапний індивідуальний вияв у системі її мотивів фундаментальної потреби пізнання в обраній для діяльності виробничій чи невиробничій сфері на ринку праці та застосуванні отриманих знань для становлення діяльній (операційно-технологічній) складовій психологічній сфері з метою професійної взаємодії у процесі вироблення суспільно значущого продукту праці. С.-п.р.о. є комплексною науково обґрунтованою системою форм, методів, засобів і технологій залучення до реалізації особистісних та громадянських значущих цілей, формування цінностей та розбудови відносин, яка цілеспрямовано використовується для досягнення мети: вироблення в свідомості людини внутрішньої потреби самовираження та самоствердження шляхом створення соціально значущих матеріальних і духовних цінностей необхідних для задоволення потреб; засвоєння визначеного змісту освіти й застосування певної системи базових і спеціальних знань та норм, які дають змогу повною мірою функціонувати в суспільстві та професійному середовищі; реалізації творчого потенціалу, здібностей, задатків; формування рівнів компетентностей; здобування психологічного та соціально-професійного досвіду; гармонізованого розвитку; капіталізації людських ресурсів в умовах реальної та прогнозованої трудової діяльності і взаємодії на ринку праці. Механізми формування та функціонування С.-п.р.о. зумовлюються системою координат життєвого простору людини та суспільства.

С.-п.р.о. має філософський, психологічний, педагогічний, соціальний та економічний освітні компоненти. Їх гармонізація створює передумови активізації психологічної діяльності особистості стосовно усвідомлених потреб і умов їх задоволення та поетапне розв'язання суперечностей у процесі життєдіяльності на синергетичних засадах. Застосування синергетичного підходу спрямовується на: розв'язання особистісних і соціальних лінійних і нелінійних завдань; утворення рівнів компетентностей на різних етапах розвитку з урахуванням вікових особливостей, що дають можливість існувати в умовах мінливого глобалізованого простору в особистісному й суспільному аспектах відповідно до соціальної зрілості та статусу, пов'язаного з соціально-професійною належністю...» [5, с. 98–108].

Розроблення компетентнісного підходу в системі соціально-професійного розвитку знаходиться в прямій залежності від процесів

особистісного, суспільного та природного характеру, які відбуваються на території життєдіяльності громад [2, с. 317]. Його застосування у філософсько-педагогічному вимірі стимулювало процеси формування як когнітивної складової психологічної сфери особистості, так і операційно-технологічної, мотиваційної, етичної, соціальної, поведінкової [3, с. 144–145], що забезпечило високий рівень її самоорганізації і самоуправління; підвищило рівень самоактуалізації в обраній сфері діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Піддячий В. М. (2015). Обґрунтування сутності професійного саморозвитку майбутнього педагога. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. Харків : НТУ «ХПІ», Вип. 43 (47), С. 271–280.
2. Піддячий М. І. (2020). Ключові компетентності старшокласників: організація здорового способу життя. Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). Київ, Вип. 3, С. 315–319.
3. Піддячий М. І. (2015). Навчально-виховний комплект старшокласників: соціально-професійна орієнтація. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. Праць. Київ: Пед. думка, Вип. 15 (2), С. 141–149.
4. Піддячий М. І. (2014). Навчально-виховний процес профільної школи: соціально-професійне спрямування. Педагогічна освіта: теорія і практика.. Вип. 17, С. 98-105.
5. Піддячий М. І. (2018). Соціально-професійний розвиток старшокласників: праця як основа життєдіяльності та поступу. Технології інтеграції змісту освіти : зб. наук. праць. Вип. 10. Полтава : ПОІП ПО, С. 98–108.
6. Піддячий М. І. (2019). Соціально-професійний розвиток: компетентності старшокласників та студентів. Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том VII: Ідентичність і свобода в освіті та науці. Конін — Ужгород — Бельсько-Бяла — Київ: Посвіт, С. 107–110.
7. Піддячий М. І. (2019). Сутність формування компетентностей старшокласників. Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання в освіті: теоретичний і практичний аспекти: Зб. наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4 листопада 2019 р.). Київ : Пед. думка, С. 269–272.

Піка Іванна Миколаївна,

студентка I курсу магістратури

історичного і соціально-психологічного факультету

Переяслав-Хмельницького державного

педагогічного університету імені Григорія Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ

ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Як показують дослідження Н. Ашиток (2016), Г. Кайдалової (2015), І. Кузави (2016), Н. Лисенко (2012), І. Підлипняка (2013), Н. Трофаїла (2018) в сучасних соціально-культурних реаліях українського суспільства посилилася необхідність реформативних змін у системі освіти, спеціальної освіти зокрема (А. Колупаєвої, О. Таранченко 2016; Н. Суховієнко, 2017 та ін.). Потреба успішного втілення ряду трансформативних змін на економічному, культурному, соціальному рівнях актуалізувала проблему необхідності освітньої модернізації, зокрема освіти дошкільного циклу в напрямку інклюзивної освіти. Така потреба безпосередньо пов'язана із змінами розуміння особистості дитини з особливими освітніми потребами, яка в більшості випадках потребує спеціальної корекційної допомоги і особливої уваги з боку педагогів закладу освіти.

Нагальним є акцентування уваги на створенні необхідних освітньо-педагогічних умов для дітей з особливими освітніми потребами, оскільки сучасна освіта має бути не тільки доступною для всіх, але й враховувати вимоги й можливості дітей різних типів нозологій. Сучасна українська система дошкільної освіти потребує фахівців інклюзивної освіти, а в умовах сучасних світових реалій такі фахівці мають відповідати європейському рівню кваліфікації. Можна відмітити, що такими реаліями є орієнтація українського суспільства на демократичні принципи, реорганізація системи дошкільної освіти (зміна співвідношення сімейного й суспільного дошкільного виховання, урізноманітнення його форм, багатоваріантність освітньо-виховних програм) зумовлюють необхідність змін і в самій системі професійної підготовки фахівців дошкільної освіти [7].

Закордонні дослідники Г. Кейлі та С. Доуру (2012) зазначають, що інклюзивна освіта — це програми спеціальної освіти, які надають послуги підтримки особам з особливими освітніми потребами для продовження освіти на усіх ступенях разом з однолітками. І тому, на думку авторів, метою інклюзивної освіти повинно бути забезпечення для дитини найкращих умов для реалізації її інтересів та здібностей, а також успішної життєдіяльності в суспільстві» [10].

Стан нагальної ситуації системи освіти в Україні, інклюзивної зокрема, зумовлює необхідність підвищення рівня професійної підготовки фахівців до роботи із дітьми дошкільного віку та поліпшення ефективності системи дошкільної освіти загалом. На думку Н. Трофаїла (2018) концепція модернізації сучасної освіти передбачає підготовку кваліфікованих, компетентних фахівців на рівні світових стандартів, соціально й професійно обізнаних [9].

Як зазначає Н. Мельник, в умовах стрімких трансформацій суспільно-політичного та економічного життя перед вітчизняною системою професійної підготовки фахівців сучасного дошкільної освіти постає завдання підготовки конкурентоспроможного, творчого, активного та компетентного вихователя, здатного не тільки до творчої самореалізації, але й до постійного професійного саморозвитку [6].

Отже, основний пріоритет сучасної дошкільної освіти — повноцінне всебічне виховання дитини: її фізичний, моральний, інтелектуальний, соціальний розвиток. Окремої уваги потребують діти, які мають особливі освітні потреби. Для роботи з ними вихователь має бути підготовлений психологічно, теоретично та методично. Навчання дітей з особливими освітніми потребами, кількість яких постійно збільшується, потребує ретельної підготовки з боку педагогічних кадрів, а також забезпечення належних умов відповідно до індивідуальних особливостей кожної дитини різних нозологій [3]. Для роботи із дітьми в інклюзивному середовищі майбутні вихователі мають пройти якісну освітню фахову підготовку [1].

Інклюзивна освіта в розумінні світової спільноти і українського суспільства реалізується завдяки співробітництву на різних ланках й ґрунтується на важливому принципі толерантності, поваги до принципів рівності, а також підтримки незалежного життя людей з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. Людинознавчі студії: зб. наук. пр. Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. Сер.: Педагогіка. Дрогобич, 2015. Вип. 1 (33). С. 4–11. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2015_1\(33\)_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2015_1(33)_3) (дата звернення: 16.05.2018).
2. Колупаєва А. А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики. Київ: АТОПОЛ, 2016.
3. Кайдалова Г. П. Досвід зарубіжних країн у запровадженні інклюзивного навчання в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 6. С. 108–116.
4. Кузава І. Актуальні проблеми навчання та виховання дітей в інклюзивному освітньому середовищі. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 1 (2). С. 97–102.
5. Лисенко Н. Актуальні напрями вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх педагогів ДНЗ: соціальне замовлення сьогодення. *Педагогічний дискурс*. 2012. № 13. С. 186–192.
6. Мельник Н. Формування професійної компетентності фахівців дошкільної освіти у контексті інтеграції в європейський освітній простір. *Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід*: моногр. / за заг. ред. Г. В. Беленької, О. А. Половіної. Умань: ВПЦ «Візаві», 208 с.
7. Підлипняк І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 44. С. 28–34.
8. Суховієнко Н. А. Науково-педагогічні дослідження з питань підготовки майбутніх педагогів-вихователів до професійної діяльності. *Innovative Solutions In Modern Science*. 2017. Vol. 4. Issue 13. pp. 101–117.
9. Трофаїла Н. Теоретичний аналіз поглядів вчених на особливості професійної підготовки майбутніх вихователів. URL: <http://dspace.udpu.edu.ua:8080/jspui/handle/6789/4950> (дата звернення: 19.05.2018).
10. Kayili G., Dođru S.S.Y. Impact of inclusive education received in early childhood on school readiness: a case study. *International Journal of Multidisciplinary Thought*, 2012. № 2. pp. 307–315.

Пронікова Ірина Вікторівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та інформаційно-комунікаційних технологій в освіті Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського

НОВІ ТЕХНОЛОГІЇ

В ЗАКЛАДАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ

Стратегія сталого розвитку України в умовах глобалізації ґрунтується на амбітній меті досягнення європейських стандартів життя. Світовий досвід показує, що на сучасному етапі розвитку суспільства досягти поставлених цілей можливо тільки на основі ефективної взаємодії економіки, науки, освіти, залучення інноваційних технологій до всіх сфер діяльності. Зазначене висуває нові вимоги до якості освіти [2].

Однією з нових технологій в освітньому просторі України є тренд STEAM-освіти, який охоплює природничі науки (Science), технології (Technology), технічну творчість (Engineering), мистецтво (Art) та математику (Mathematics).

Головна мета STEAM-освіти полягає у формуванні і розвитку розумово-пізнавальних і творчих якостей молоді. Така освітня технологія має на меті комплексно формувати ключові фахові, соціальні й особистісні компетенції здобувачів освіти, які визначають конкурентну спроможність на ринку праці: здатність і готовність до розв'язання комплексних задач (проблем), критичного мислення, творчості, когнітивної гнучкості, співпраці, управління, здійснення інноваційної діяльності [1].

Для забезпечення науково-методичної підтримки впровадження STEAM-освіти особливе значення має розробка для всіх типів навчальних закладів інтегрованих навчальних програм спецкурсів, факультативів, гуртків з робототехніки, інженерії, сучасних наукових напрямків, новітніх технологій тощо. Особливий акцент робиться на програмах залучення талановитих учнів до сфери STEAM-освіти у різноманітних контекстах. Також застосовуються сучасні мережеві, дистанційні форми навчальної комунікації. З

метою оцінки результатів впровадження STEAM напрямку в системі освіти здійснюється моніторинг [3].

Важливим завданням закладів післядипломної педагогічної освіти України є підтримка вчителів щодо набуття ними знань і впровадження у освітній процес ЗЗСО сучасних технологій. Справа ця нова, але накопичено перший досвід. Зокрема, навчання вчителів необхідно розглядати як педагогічну технологію, яка охоплює певну сукупність методів і засобів, що забезпечують досягнення заданого результату. Успіх в досягненні мети, залежить від ефективності використання в освітньому процесі дидактичних засобів, спрямованих на здобуття учнями практико-орієнтованих знань і формування фінансових компетентностей.

Наприклад, з метою покращення технології впровадження, реалізації та інтеграції наскрізної змістової лінії «підприємливість та фінансова грамотність» заклади післядипломної педагогічної освіти України проводять семінари, вебінари, тренінги, та методичні наради. Зокрема, в Чернігівському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського впроваджуються тематичні курси за програмами: «Удосконалення фінансових компетентностей працівників освіти», «Основи фінансової грамотності», «Фінансова грамотність в основній і старшій школі», «Фінансова грамотність в початковій школі». Метою навчання є підготовка учителів закладів загальної середньої освіти до формування в учнів знань, умінь і соціально-психологічних характеристик, які визначають їх здатність і готовність виконувати в майбутньому різні соціально-економічні ролі: власника особистого домогосподарства, інвестора, позичальника, кредитора, платника податків. Програми спрямовані на удосконалення педагогами знань з фінансової грамотності, розвиток вмінь використання їх у професійній діяльності та формування навичок інтеграції фінансових знань у предмети шкільної програми [4].

У процесі навчання дієвим і результативним є проведення вхідного й вихідного он-лайн тестування педагогів з фінансової грамотності. Тестування надає можливість слухачам курсів миттєво ознайомитися з результатами свого тесту, а викладач має змогу спостерігати рівень фінансової грамотності вчителя у динаміці. Досить продуктивним є використання в процесі навчання інтерактивних методів і проектних технологій.

Удосконалення STEAM-освіти в системі підвищення кваліфікації вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти має стати пріоритетним напрямом освітньої політики держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України на 2017/2018 навчальний рік. *Лист ІМЗО № 21.1/10-1470 від 13.07.17 року*. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/56880.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017. URL: zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.
3. Коломієць А.М., Кобися В.М. STEM-освіта: шляхи впровадження елементів STEM-освіти у процес підготовки молодих педагогічних працівників. *Сучасні інформаційні методи навчання: досвід, тенденції, перспективи*. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2017, № 1. С.49–53.
4. Пронікова І. В. Засади шкільної економічної освіти в Україні початку XXI століття. *Особливості формування соціально активної та професійно зорієнтованої особистості*: матеріали Всеукр. Наук.-практ. конф. Ніжин, 28 березня 2018 р.); за заг. ред. Булавенко С. Д. Ніжин: Вид. ПП Лисенко М.М., 2018. С. 265–268.

Серова Галина Володимирівна,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ:

ФОРМИ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ

Відповіді на питання екологічних проблем людства та шляхів їх вирішення лежать у площині формування у суспільстві екологічних цінностей і засад сталого споживання та виробництва. І це важливе завдання шкільної освіти. Саме у школі формується особистість і закладається її громадянська позиція.

Впровадження концепції Нової української школи передбачає оновлення змісту базової освіти і методик навчання, що відповідають потребам формування ключових компетентностей для життя [1].

У Державному стандарті базової середньої освіти визначається 11 ключових (наскрізних) компетентностей учнів, які мають формуватися засобами усіх навчальних предметів і предметних циклів. У цьому переліку, зокрема, екологічна компетентність, «що передбачає усвідомлення екологічних основ природокористування, необхідності охорони природи, дотримання правил поведінки на природі, ощадливого використання природних ресурсів, розуміння контексту і взаємозв'язку господарської діяльності і важливості збереження природи для забезпечення сталого розвитку суспільства» [2].

Досягнення очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів щодо набуття екологічної компетентності вимагає міжпредметного підходу, використання потенціалу різних навчальних предметів, відповідних форм і методів навчання. У процесі реформування змісту загальної середньої освіти засобом інтеграції ключових і загальнопредметних компетентностей, навчальних предметів та предметних циклів стало запровадження в освітні програми наскрізних змістових ліній. Серед таких ліній визначена і наскрізна змістова лінія «Екологічна безпека і сталий розвиток», що має забезпечувати формування в учнів екологічної компетентності, посилення соціальної активності, відповідальності й екологічної свідомості, готовності брати участь у вирішенні питань збереження довкілля і сталого розвитку суспільства [3]. Особливості реалізації змістової лінії вимагають включення у різні предмети відповідного навчального матеріалу і видів діяльності.

Протягом 2019-2020 років в рамках кількох міжнародних проєктів здійснювались спеціальні дослідження з питань розробки науково-методичного забезпечення занять з учнями 7-9 класів з проблематики сталого розвитку, зокрема сталого споживання, екологічного маркування, зміни клімату. Проведені опитування вчителів різних предметів показали, що більшість з них потребують як ґрунтовної додаткової інформації, так і методичного супроводу діяльності на заняттях. Було визначено, що створення міжпредметних он-лайн посібників на засадах компетентнісного та діяльнісного підходів, які б вміщували матеріали як для вчителів, так і для учнів, може стати ефективним способом щоб сформуванню у школярів ціннісне ставлення до збереження довкілля, вміння регулювати власні і родинні потреби у споживанні та заощаджувати ресурси.

Для розв'язання цих завдань були розроблені дидактичні матеріали (автори Олена Пометун, Галина Серова) за тематикою: основи

сталого споживання; зміна клімату і наслідки кліматичних змін; екомаркування; сталий розвиток і енергозбереження.

Експериментальна апробація авторських матеріалів дозволила випрацювати оптимальну структуру он-лайн посібника за відповідною тематикою, що була апробована і схвалена вчителями. Наше дослідження показало, що найбільш ефективним є такий спосіб подачі матеріалу: методичні розробки для вчителів та дидактичні матеріали для активної діяльності учнів. У дидактичних матеріалах для вчителя пропонуються комп'ютерні презентації, ігри, відео, роздаткові матеріали, які забезпечують можливість проведення учнями самостійних дослідів і планувати власні дії щодо відповідального споживання і заощадження ресурсів. Методичні матеріали для вчителя містять детальний опис організації пізнавальної діяльності учнів на уроці, що складається з трьох частин: вступної, основної і підсумкової частини уроку. Для засвоєння навчального змісту і набуття учнями відповідних навичок пропонуються такі методи роботи:

- аудити — самодослідження власного способу життя (життя родини) за допомогою спеціальних опитувальників;
- мозковий штурм — збір думок і пропозицій;
- робота зі слайдами РР: аналіз слайду вчителем або опрацювання його в групах за завданням;
- робота в парах — обговорення невеличких завдань з варіантами відповідей;
- робота в групах над завданнями: обговорення питань, аналіз слайдів, формулювання висновків, групові малюнки чи таблиці, розв'язання дилеми;
- аналіз відео за запитаннями;
- підготовка учнями презентацій і повідомлень;
- індивідуальні та групові проекти.

Комп'ютерні презентації, що супроводжують кожне заняття, містять не тільки картинки, а й завдання для учнів. Добір завдань забезпечує інтерактивні форми навчання, особистісний підхід, дає змогу використовувати їх диференційовано, організувати самостійну роботу учнів.

Формат запропонованих дидактичних матеріалів уможливорює різноманітні шляхи їх використання вчителями, як у позакласних заняттях, так і на уроках зі свого предмета для формування комплексу компетентностей: соціальних, комунікативних, інформацій-

них, саморозвитку і самоосвіти тощо. Розміщення всіх матеріалів для учнів і вчителів в Інтернеті забезпечить активний практичний характер занять та необхідну науково методичну підтримку будь-якому вчителю. Пропоновані для занять відеоролики, сюжети, мультфільми або їх фрагменти надані з посиланням на YouTube. Доступ до презентацій і відеоматеріалів доступний з різних пристроїв (мобільного телефону, ноутбука, планшету).

На нашу думку, пріоритетність цифровізації освіти в сучасних умовах, обумовлює актуальність подальших досліджень щодо розроблення он-лайн дидактичних посібників такого типу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Рішення колегії МОН від 27.10.2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
3. Методичні рекомендації з викладання предметів на 2019/2020 навчальний рік. URL: <https://osvitoria.media/news/u-mon-nadaly-rekomendatsiyi-z-vykladannya-predmetiv/>

Степаненко В'ячеслав Володимирович,

кандидат біологічних наук, доцент

кафедри лабораторної діагностики, хімії та біохімії

ДЗ «Луганський національний університет

імені Тараса Шевченка»

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ТЕХНОЛОГІЙ МЕДИЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ТА ЛІКУВАННЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

На сьогоднішній день існує нагальна потреба у покращенні якості медичних послуг для населення, у тому числі у галузі лабораторної медицини, що, у першу чергу, потребує модернізації освітнього процесу закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку фахівців з технологій медичної діагностики та лікування,

з'ясування теоретико-методологічних засад формування професійної компетентності майбутніх фахівців з технологій медичної діагностики та лікування, враховуючи сучасні тенденції розвитку освіти і її парадигмальні орієнтири.

Сучасна філософія освіти акцентує увагу на діалозі, свободі і відповідальності, плюралізмі, особистісному і гуманістичному підходах, суб'єктності і самостійності здобувача, демократизмі, суб'єкт-суб'єктній взаємодії, комунікативному консенсусі [4]. Вища освіта орієнтована на формування і розвиток інноваційної здатності особистості, зміст якої полягає у готовності орієнтуватися і діяти у нетипових ситуаціях, зумовлених динамічними соціальними процесами і постійним розвитком суспільства. Її завдання полягає в оволодінні особистістю методологією інноваційної діяльності, зваженому впровадженні нововведень у практику [6].

Відповідні тенденції знайшли своє відображення у стандартах вищої освіти першого (бакалаврського) рівня зі спеціальності «Технології медичної діагностики і лікування», де інтегральна компетентність випускника полягає у його здатності «розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми при виконанні досліджень в лабораторіях різного профілю, інтерпретації їх результатів та управлінні роботою лабораторії або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки та наявність відповідних практичних навичок і характеризується комплексністю та невизначеністю умов» [5].

Отже, на сучасному етапі розвитку освіти підготовка фахівців з технологій медичної діагностики та лікування на засадах компетентнісного підходу передбачає посилення практичної спрямованості освіти при збереженні її фундаментальності. Сучасний спеціаліст повинен володіти певними компетентностями, що входять до складу професійної компетентності і допомагають йому вирішувати завдання професійної діяльності. Розвиток професійної компетентності відбувається в результаті засвоєння ним конкретних дій, операцій, які він виконує у своїй професійній діяльності, усвідомлюючи потребу в них і оцінюючи їх важливість.

При цьому, слід зазначити, що в контексті сучасної парадигми освіти ключові компетентності будь-якого фахівця мають змінну і динамічну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей і особливостей освіти, можливостей самореалізації особистості [1].

На сьогоднішній день характерними особливостями освіти є її доступність, неперервність, організація за індивідуальною траєкторією, переважання процесів диференціації, активна позиція здобувача вищої освіти, роль викладача як модератора, фасилітатора, тьютора освітнього процесу, широке використання інноваційних і інформаційно-комунікативних технологій. Важливим в системі сучасної вищої освіти є осмислення якісно нових її ознак і смислів, розуміння тенденцій розвитку, внутрішніх протиріч і механізмів прогресу [3, с. 93].

Професійна компетентність фахівця передбачає повну реалізацію його здібностей і цінностей як професіонала, виявлення і розвиток власних можливостей. Процес формування професійної компетентності у майбутніх фахівців з технологій медичної діагностики і лікування є багатофакторним і впливає на їх подальше особистісно-професійне становлення. Така орієнтація на особистісно-професійний розвиток передбачає створення умов, спрямованих на активізацію самопізнання, зміну ставлення особистості до власних досягнень, перехід від пасивно-споглядальної позиції до активно-творчої [2].

Отже, професійна компетентність фахівця з технологій медичної діагностики та лікування як інтегративне поняття відображає єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення професійної діяльності, характеризує його професіоналізм і готовність до адекватних дій у ситуаціях, які постійно змінюються.

Подальші наукові розвідки вбачаємо у визначенні і порівнянні тенденцій розвитку освітніх систем у провідних країнах світу щодо підготовки фахівців з технологій медичної діагностики та лікування з метою окреслення методологічних орієнтирів медичної освіти за цим напрямом у глобальному вимірі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова О. Є., Маслак Л. П. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 81–109.
2. Варавва О. Б. Проблема формування професійної компетентності майбутніх медичних працівників середньої ланки. *Компетентнісний підхід у гуманітарній підготовці майбутніх фахівців медичної галузі*: матер. регіон. наук.- практ. конф. (Тернопіль, 11 — 12 груд. 2018 р.). Тернопіль: Вектор, 2018. С. 13–14.

3. Касьянова О. М. Парадигмальний підхід до розвитку теорії та практики освіти. *Східноєвропейський журнал внутрішньої та сімейної медицини*. 2017. № 1. С. 89–94.
4. Прищак М. Д. Порівняльний аналіз особистісно орієнтованого, компетентнісного та комунікативного підходів в освіті. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2018. № 6. С. 124–133.
5. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 224 «Технології медичної діагностики та лікування» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: Наказ МОН України від 19.12.2018 р. № 1420. URL: <http://surl.li/vhtm>
6. Шубелка Н. В. Сучасна освіта в контексті парадигмальних зрушень. *Філософські дослідження*: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля. 2010. Вип. 12. С. 51–60.

Шевченко Володимир Миколайович,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями слуху
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Яремченка НАПН України*

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДЛЯ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВИТИ В УКРАЇНІ

Сучасний період розвитку України характеризується продовженням реформ, започаткуванням нової філософії державної політики щодо осіб з особливими освітніми потребами, реалізацією та поширенням моделі інклюзивного навчання у закладах освіти, забезпеченням нормативно-правової та навчально-методичної бази, підготовкою фахівців [189, с. 369].

Навчанню дітей з особливими освітніми потребами були присвячені дослідження В. Бондаря, О. Гаврилова, В. Засенка, А. Колупаєвої, О. Колишкіна, С. Миронової, В. Липи, Т. Сак, В. Синьова, Є. Синьової, М. Супруна, В. Тарасун, С. Федоренко, М. Шеремет та ін. У їх працях акцентується увага на завданнях щодо подальшого розвитку спеціальної освіти в Україні, зокрема на сучасних компетентнісних підходах підготовки фахівців.

Модернізація системи спеціальної освіти та активний розвиток інклюзивної форми навчання виявив нагальну потребу у підвищенні кваліфікації та компетентності педагогів, які працюють з дітьми з

особливими освітніми потребами. Спеціальна освіта потребує переосмислення попереднього досвіду і пошуку нових ідей та підходів до підготовки фахівців у контексті інклюзивної парадигми в освіті, що узгоджується з новітніми підходами до підготовки педагогів у галузі спеціальної освіти [181, с. 138].

В умовах розвитку ринкових відносин, різних форм власності зростає рух недержавних організацій, благодійних фондів, спроможних розділити з державою відповідальність за створення умов для рівного доступу до якісної освіти всіх дітей, незалежно від рівня розвитку [26, с. 25]. На початках незалежності організації громадянського суспільства все ще не справляли відчутного впливу на процес прийняття державних рішень [299, с. 191], проте вони відзначали наступне: більшість закладів освіти залишається архітектурно недоступними; підготовка вчителів та адміністрацій шкіл, дитячих садків з питань інклюзивного навчання не є системною; недостатнє матеріальне забезпечення навчальних закладів; відсутні механізми фінансування розумного пристосування для включення учнів з інвалідністю; міжвідомча координація або є формальною, або взагалі відсутня; не застосовуються механізми стягнення відшкодування за порушення прав. Крім того, відсутні достатні практики забезпечення доступу до освіти осіб із інтелектуальними порушеннями та осіб із комплексною інвалідністю [287, с. 15].

Важливим кроком на шляху вдосконалення вітчизняного законодавства було прийняття Закону України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 року за № 1556-VII. Відповідно до нього, випускники спеціальних та інклюзивних шкіл задля підвищення свого фаху та набуття більшої компетентності могли продовжити навчання у центрах професійної реабілітації інвалідів; спеціальних навчальних закладах інтернатного типу; професійно-технічних навчальних закладах загального типу; вищих навчальних закладах [91, с. 96].

Відповідно до підпункту 4 пункту 3 статті 3 Закону, формування і реалізація державної політики у сфері вищої освіти забезпечуються шляхом створення та забезпечення рівних умов доступу до вищої освіти, зокрема забезпечення осіб з особливими освітніми потребами спеціальним навчально-реабілітаційним супроводом та створення для них вільного доступу до інфраструктури вищого навчального закладу з урахуванням обмежень життєдіяльності, зумовлених станом здоров'я [189, с. 371].

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти навчальний процес у закладах вищої освіти з підготовки фахівців для дітей з особливими потребами здійснюється на основі компетентнісного підходу та використанням сучасних педагогічних і комунікативно-інформаційних технологій. Найбільшими такими закладами в Україні є: Факультет спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Факультет спеціальної освіти Донбаського державного педагогічного університету, кафедра спеціальної та інклюзивної освіти навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кафедра спеціальної освіти та соціальної роботи Факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка, кафедра спеціальної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, кафедра професійної освіти та інноваційних технологій Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Відповідно до вимог часу сучасний вчитель загальноосвітньої школи повинен бути готовим не лише до професійно-педагогічної діяльності зі звичайними учнями, але й до корекційно-педагогічної роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби [237, с. 8]. Тому змінився підхід до підготовки кваліфікованих фахівців. Сьогодні роль закладу вищої освіти полягає не лише в передачі знань, умінь і навичок студентам, а й в набутті ними необхідних компетенцій для роботи з дітьми з особливими потребами в спеціальних навчальних закладах та інклюзивному просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Молчановська В. М. Актуальні проблеми та аспекти правового регулювання навчання людей з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XV Міжнародної науково-практичної конференції (18–19 листопада 2015 р.)*. Київ: Університет «Україна», 2015. С. 369, 371.
2. Мартинчук О. В. Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.03. Інститут спеціальної педагогіки і психології іме-

ні М. Д. Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, Київ, 2019. С. 138, 139.

3. Бондар В., Петришин Р. (ред.) Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи. *Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-канадський досвід)*: матеріали Міжнародної конференції (26–27 травня 2004). Київ: Науковий світ. 2004. С. 25. Вилучено із http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=454
4. Хворова Г.М. Роль громадських об'єднань батьків дітей з полісистемними порушеннями розвитку у формуванні батьківської компетентності: 1990–2015 рр. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Київ, 2015. № 10. С. 191.
5. Універсальний періодичний огляд: альтернативний вимір. *Доповідь, представлена до Універсального періодичного огляду Організації Об'єднаних Націй Двадцять восьма сесія Ради з прав людини ООН з Універсального періодичного огляду (третій цикл)*. 2017. С. 15. Вилучено із <http://www.civicus.org/images/Ukraine.JointUPRSubmission.UK.pdf>
6. Єжова Т.Є. Реалізація в Україні права дітей з порушеннями психофізичного розвитку на освіту. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2013. № 24. С. 96.
7. Сєднєва В.О. Основи корекційної роботи з учнями, які мають особливості психофізичного розвитку: методичні рекомендації Миколаїв: ОІППО, 2011. С. 8.



Напря́м четве́ртий

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ У ПОМ'ЯКШЕННІ

**СУСПІЛЬНИХ КОНФРОНТАЦІЙ
І ЗАБЕЗПЕЧЕННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ЄДНОСТІ**



Венгловська Олена Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри педагогіки та психології

Київського університету імені Бориса Грінченка

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ЗМІН

Трансформаційні процеси, що нині відбуваються у світі, зумовлюють зміну підходів до освіти молодшої генерації. Це актуалізує потребу пошуку шляхів підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах змін, а саме: економічних, культурних, технологічних. У руслі нової освітньої стратегії на часі вдосконалення підготовки педагогів, формування їхньої готовності до діяльності в умовах зазначених змін.

Різні аспекти нової стратегії підготовки педагогів висвітлено у дослідженнях як українських, так і зарубіжних учених. У наукових розвідках фокус їхньої уваги зосереджено на особистісних сенсах, цінностях, саморусі (Г. Іванюк) [2], особистісному розвитку (О. Венгловська, Л. Куземко, І. Новик [1], Л. Ткаченко [4]), цифрових навичках (Loretta Saikkonen, Meri-Tuulia Kaarakainen [6]), гнучкості та стресостійкості (Erin Tebben, Sarah N. Lang, Eliza Sproat, Jovanna Tyree Owens & Sydney Helms [5]), що є складовими нової стратегії підготовки фахівців.

Заклади дошкільної, загальної середньої освіти (початкова школа) потребують педагога здатного до інноваційної діяльності, стратегічного планування і моделювання освітнього процесу, розв'язання питань, що пов'язані з інклюзією, запитами і потребами здобувачів освіти та їхніх родин, критичного та системного мислення, ініціативності. Варто зауважити, що названі характеристики є суголосні ключовим навичкам, що були визначені на Всесвітньому економічному форумі у 2020 році [7] й будуть визначальними у 2025 році для тих, хто прагне побудувати професійну кар'єру. Зважаючи на це, постає запитання: яким чином сформувати готовність у майбутніх педагогів до роботи із різними категоріями здобувачів освіти? Відтак, пріоритетності набуває потреба в оновленні змістово-технологічної складової навчання майбутніх фахівців педагогічних

спеціальностей, що забезпечить їхню конкурентоспроможність на ринку праці.

Професорсько-викладацьким складом кафедри педагогіки та психології Київського університету імені Бориса Грінченка напрацьовано досвід щодо впровадження нової освітньої стратегії підготовки фахівців для дошкільної та початкової освіти, здатних до роботи в умовах освітніх змін. Визначальною було обрано особистісну стратегію, вектором впровадження якої є особистісно-професійна підготовка майбутніх фахівців.

З цією метою до освітніх програм здобувачів вищої освіти першого освітнього рівня (бакалавр) було введено інтегровану навчальну дисципліну «Людинознавство», оновлено зміст навчальних дисциплін «Педагогіка», «Психологія». У перебігу їх вивчення студенти оволодівають системними знаннями про взаємозалежність і взаємовплив соціокультурних, міжкультурних, аксіологічних, діяльнісних, психосоціальних чинників на формування особистості, значення цінності освіти для розвитку особистості; набувають досвіду прийняття та продукування тих цінностей, що є значущими для їхнього особистісного і професійного розвитку; реалізують антропологічний підхід у вибудовуванні власної освітньої траєкторії та тієї цільової аудиторії, з якою пов'язана їхня майбутня діяльність — дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Варто зауважити, що у викладанні навчальних дисциплін викладачі застосовують інноваційні, інтерактивні, проєктні, ІКТ-технології, технології особистісного розвитку, авторську технологію «Selfbook».

Комплексний підхід у реалізації нової освітньої стратегії забезпечується оновленням змісту навчальних практик. Зважаючи на те, що майбутнім педагогам доведеться працювати в нових швидкозмінних умовах, завдання навчальних практик спрямовані на те, що у їх перебігу студенти оволодівають уміннями організовувати освітній процес у закладах дошкільної освіти й початковій школі на дослідницькій основі та із застосуванням технологій дистанційного і змішаного навчання; добирати необхідний діагностичний інструментарій, працювати з діагностичними картками, проводити дослідження, що спрямовані на цілісне вивчення дитини, інтерпретувати результати спостережень, робити висновки, узагальнення, розробляти індивідуальні профілі, дорожні карти особистісно-професійного розвитку. Значущим є те, що під час практики студенти мають змогу вивчати потреби педагогів-практиків й самостійно

чи/або у співпраці з ними розробляти освітні продукти (сайти, блоги, посібники, каталоги дидактичних ігор тощо), апробувати й впроваджувати результати пошуку в роботу з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. Упродовж усього періоду навчання, з першого по четвертий курс, студенти відстежують власний прогрес в особистісному і професійному зростанні. Упродовж навчального року вони фіксують свої досягнення у щоденнику «Selfbook особистісно-професійного зростання майбутнього педагога» [3]. Рефлексія, що здійснюють студенти, уможливило візуалізацію позитивних результатів їхнього особистісно-професійного розвитку, а також окреслює коло тих питань, що потребують роздумів, міркувань, визначення конкретних кроків щодо їх вирішення.

Позитивні результати у формуванні готовності майбутніх педагогів до роботи в освітніх змінах засвідчують стейкхолдери, які акцентують увагу на тому, що студенти під час практик демонструють готовність до прийняття викликів, їх осмислення й пошуку шляхів їх подолання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Венгловська, О. А., Куземко, Л. В. & Новик, І. М. (2017). Особистісно-професійний розвиток студентів педагогічних спеціальностей у центрах компетентностей. *Молодий вчений*, 11, 281–284.
2. Іванюк, Г. (2017). Нова стратегія професійно-педагогічної освіти: Європейський вимір. *Педагогічний процес: теорія та практика*, 4 (59), 21–26.
3. Новик І.М. (2020). «SELF-BOOK» особистісно-професійного зростання майбутнього педагога. *Освітологічний дискурс: електронне наукове фахове видання*, 3 (30), 206–220.
4. Ткаченко, Л. І. (2014). Формування фахівця як творчої особистості: парадигма особистісного саморозвитку. *Вища освіта України*. Тематичний випуск Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології, 2, 1, 73–77.
5. Erin Tebben, Sarah N. Lang, Eliza Sproat, Jovanna Tyree Owens & Sydney Helms (2021). Identifying primary and secondary stressors, buffers, and supports that impact ECE teacher wellbeing: implications for teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42:2, 143–161, DOI: 10.1080/10901027.2021.1918294.
6. Saikkonen, L. & Kaarakainen, M-T. (2021). Multivariate analysis of teachers' digital information skills — The importance of available resources. *Computers & Education*. 168. 104206. 1–13.
7. These are the top 10 job skills of tomorrow — and how long it takes to learn them. *World Economic Forum*. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills> (дата звернення: 01.06.2021).

Євтух Микола Борисович,

*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член (академік) НАПН України
головний науковий співробітник відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

ЯКИМ МАЄ БУТИ СУЧАСНИЙ ВЧИТЕЛЬ

Інтегрування національної системи освіти України в Європейський і світовий простір зумовили необхідність пошуку та реалізації новітніх підходів до забезпечення якісно нового рівня професійної підготовки вчителів на засадах збереження національних надбань та використання кращих зразків світового досвіду.

Одним із головних векторів реформаторських змін у сфері освіти об'єднаної Європи є підтримка вчителя та педагогічної освіти, щодо оновлення змістових, організаційних та процесуальних аспектів підготовки вчителів нової генерації як успішних та конкурентноспроможних фахівців. Значущість розвитку професійної успішності майбутніх учителів обумовлена вимогами суспільства до забезпечення високого рівня професіоналізму фахівців відповідно до світових стандартів; необхідністю створення конкурентноздатної вітчизняної системи вищої освіти, інтегрованої до Європейського простору вищої освіти; суспільним замовленням на успішного вчителя (Концепція Нової Української школи, 2010).

У зверненні Асоціації ректорів педагогічних педагогічних університетів Європи до парламентаріїв європейських країн (2011), підкреслено необхідністю мобілізації всіх ресурсів впровадження ефективних технологій підготовки сучасного нового вчителя для об'єднаної Європи. Саме вчитель є «агентом змін» для створення привабливої та конкурентноздатної національної системи освіти України, що відповідає світовим та європейським освітнім цінностям і стандартам.

Теорія і практика підготовки сучасного вчителя відбувається з урахуванням як вітчизняних традицій, так і на основі імплентування продуктивного європейського та світового досвіду для забезпечення конкурентноспроможності, фаховості, професійної

успішності майбутнього вчителя. Вчитель XXI ст. — це вчитель із власною траєкторією професійного розвитку, компетентний та мобільний, готовий до продукування наукових ідей та їх реалізації в освітній практиці, перетворення освітнього простору у середовище саморозвитку й самореалізації суб'єктів освітньої діяльності.

Пріоритетні завдання підготовки майбутніх вчителів проголошено у державних нормативно-правових документах: Закони України «Про вищу освіту» (2014 р., із змінами і доповненнями), «Про освіту» (2017), Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2013), Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. (2015), Концепція Нової Української школи (2016), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018) професійні стандарти за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкової освіти (з дипломом молодого спеціаліста)» (2020). Названими документами визначено потреби ринку освітніх послуг, обґрунтовано вимоги до фахової підготовки вчителя та якості педагогічної освіти.

На Другому форумі ректорів педагогічних університетів Європи (2019) підписано Педагогічну Конституцію, в якій визначено духовну платформу формування нового вчителя XXI ст. та стратегію розвитку вчителя. Педагогічна Конституція Європи передбачає визначення єдиної цінності та методологічної платформи підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи XXI ст. В ній зазначено, що «підготовка педагогів за єдиною шкалою загальнолюдських цінностей із врахуванням національних особливостей є тим головним стрижнем навколо якого мають здійснюватися модернізаційні та інноваційні процеси педагогічної освіти в сучасному європейському просторі. Головними компетентностями, якими має володіти вчитель XXI ст. є: комунікативна компетентність (сучасний учитель має вільно володіти кількома європейськими мовами); компетентність самоідентичності; компетентність справедливості; лідерська компетентність; дослідницько-аналітична компетентність; здатність навчатися протягом життя; емпатія — здатність розуміти в процесі спілкування» [1, с. 116].

Проблема успішного вчителя набула особливого звучання у процесі реформування Нової української школи і пов'язана із підготовкою нового вчителя — компетентного, інноваційного, мобільного. Основні положення затверджені у Концепції Нової української

школи (2016), Концепції педагогічної освіти (2018) Тільки успішний вчитель може формувати успішну особистість, що сприятиме успішності Нової української школи. Важливим документом, який визначає сучасні вимоги до змісту підготовки вчителя стала Концепція Нової української школи (2016), в якій однією із складових оновлення школи зазначено підготовку вмотивованого вчителя [2, с. 12]. У Концепції наголошується, що «українська школа буде успішна, якщо до неї прийде успішний вчитель. Нова школа потребує нового вчителя, який зможе стати «агентом змін»». В Концепції також зазначається: «Школа українська буде успішна, якщо до неї прийде успішний вчитель. Він — успішний вчитель та фахівець — вирішень дуже багато питань щодо якості викладання обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина — лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає» [2, с. 16].

Аналіз наукових джерел сучасного стану розвитку професійної педагогічної освіти дає підстави стверджувати, що модернізація системи підготовки майбутніх вчителів в особі педагога хоче бачити мобільного, прогресивного, який матиме конструктивне професійне мислення, буде здатний до суб'єкт-суб'єктної взаємодії та відкритий для змін і навчання впродовж життя. Саме такий вчитель буде готовим до педагогічних інновацій, використання нових технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних, реагувати на швидкозмінні умови функціонування школи, сприяти формуванню особистості з інноваційним типом мислення.

Сучасний підхід до виховання інноваційної особистості підкреслює значущість науково-дослідницької діяльності студентів у закладах вищої освіти та перехід закладів вищої освіти на більш високий рівень наукових досліджень. Ще у свій час В. Сухомлинський наполягав, щоб кожний вчитель був не просто «споживачем» педагогічних знань, а й глибоким дослідником. Справжній вчитель не може жити без творчості, педагогічна праця немислима без визначеного наукового дослідження. Учитель має бути осяяний світлом теорії і виступати носієм нової думки, нових творчих узагальнень. Вважаючи педагогічну працю творчою, педагог глибоко дослідив її особливості і дійшов висновку, що творець-майстер, який творить людину, має досконало володіти наукою, майстерністю і мистецтвом навчання і виховання. Всім своїм життям, своєю натхненною працею він засвідчив непереможну істину — яким має бути справжній

педагог нового суспільства. Сучасний вчитель дотримується захисту і прав дитини. У цьому проявляється його гуманність, а гуманний педагог, долучаючи дітей до знань, одночасно передає їм свій характер, постає перед ними як зразок людяності. Якою б застарілою не видавалась ідея гуманізму на жаль швидкоплинних технічних і суспільних перетворень, все ж це є та цінність, без якої людство просто не здатне існувати і прогресувати.

Вчитель — центральна фігура суспільних перетворень, від його образу соціальної позиції, ціннісно-цільових установок залежать результати професійної спроможності кожної людини. Вчитель, як зазначає І. Зязюн, це той основний стрижень духовної культури, від якого залежить не лише те, якими ми є сьогодні, але й те, якими ми будемо в майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Педагогічна Конституція Європи // Вища освіта України. № 3. 2013. С. 111–116.
2. Концепція Нової Української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/09/razdel_1_Oglyad.pdf

Проніков Олександр Костянтинович,

*доктор педагогічних наук, професор
кафедри педагогіки, психології та
методики фізичного виховання
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*

НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА:

ІННОВАЦІЇ В ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Прийняття Закону України «Про освіту» (2017) забезпечило створення сучасної системи освіти яка дозволяє здобувати її всім категоріям населення й сприяє зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу суспільства та особистості [2]. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа» (2016) проголошують збереження ціннос-

тей дитинства, необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, розвитку здібностей учнів, створення навчально-предметного середовища, що в сукупності забезпечують психологічний комфорт і сприяють вияву творчості дітей [1].

Провідна ідея змін у вітчизняному освітньому просторі полягає у створенні привабливої, комфортної для учнів, батьків і вчителів школи, яка забезпечить належну освіту, перетворить її у чинник економічного зростання, джерело національної єдності, засіб соціального просування кожного громадянина, його формування як особистості. Суспільству потрібні заклади загальної середньої освіти (ЗЗСО) відкриті, привабливі, комфортні й ефективні. Радість від освітнього процесу визначає яскрава посмішка дитини, що свідчить про ефективність діяльності школи. Така модель реалізована в системах освіти Фінляндії, Швеції, інших європейських країн.

Однією з умов успішного проведення освітніх реформ в Україні є поєднання та використання накопиченого вітчизняного та світового досвіду. Хіба можна відмовлятися від практики організації навчального процесу в братських школах України, педагогічних настанов наших великих співвітчизників, скажімо, вимог демократизації школи та ідеї народності виховання К. Ушинського, колективності та трудового становлення особистості А. Макаренка, національного виховання Г. Ващенка, сердечності у ставленні учителя до учня В. Сухомлинського? Історичний досвід освітніх установ і видатних педагогів України знають, поважають і використовують практично на всіх континентах світу. Очевидно, слід керуватись порадою великого Тараса Шевченка: і чужому научайтесь, і свого не цурайтесь.

Важливими умовами привабливості Нової української школи (НУШ) має стати вчитель та створення необхідних умов для освітнього процесу здобувачів освіти. Потребують суттєвого матеріального оновлення ЗЗСО та заклади вищої освіти (ЗВО). Такого ж інвестування потребує вчитель: без заробітної плати, відповідної інтелектуальному вкладу який він вносить у розвиток суспільства, модернізація може здійснюватися лише на папері. Також ЗВО мають здійснювати підготовку майбутніх учителів у відповідності із вимогами НУШ. Зазначені процеси повинні відбуватися одночасно та в органічній взаємодії.

Здійснення реформ можливе за умови впровадження у педагогічну освіту інновацій, які забезпечать підготовку нового вчителя, здатного ввести дитину у сучасний соціум, навчити її жити, творити

й перемагати в реальних життєвих умовах. Одночасно зростає роль вчителя у пом'якшенні суспільних конфронтацій і забезпеченні національної єдності, до чого його слід готувати у ЗВО.

Аналіз освітніх процесів в Україні дозволяє визначити три групи інновацій. *Перша група* має концентруватися на предметній підготовці майбутніх вчителів. Для того, щоб його поважали й до нього йшли здобувачі освіти, вчитель має бути насамперед, високоосвіченою, компетентною особистістю, яка знає більше, бачить далі, розгортає світоглядні горизонти учня й може навчити його чомусь такому, що не зможе зробити інший. За для цього ЗВО мають радикально переглянути навчальні плани, змінити співвідношення в них теоретичного і практичного матеріалу.

Друга група охоплюється підготовкою майбутніх учителів до формування в них компетентностей, які б дозволяли їм виконувати завдання наближені до реальної суспільної і педагогічної практики. Майбутні вчителі також мають йти до ЗЗСО озброєні глобальним соціальним досвідом, з якого черпаються всі наші мрії про перспективу, мотивація до діяльності.

Третьою групою мають стати інновації в особистість майбутніх вчителів. Вони мають бути носієм високої культури, провідником національних і загальнолюдських цінностей, володіти якостями, які приваблюють молодь, а головними характеристиками мають стати демократизм і відкритість, здатність до діалогічного спілкування, зокрема і в соціальних мережах. Сучасний учитель має відкрити дитині суперечливий світ ринкових відносин, стати провідником здорового способу життя, мати власно розвинені мистецькі і спортивні звичаї, а головне він має любити дитину у такому форматі, який би продовжував і посилював любов і турботу про неї материнську, батьківську.

Зазначене дозволяє зробити висновок, що ЗВО здійснюючи підготовку майбутніх вчителів мають забезпечити їх освітній процес таким чином, щоб вони жили реальним життям усього суспільства, а не уявним, віртуальним, ілюзійним, мали професійні компетентності, а в майбутньому — стали справжніми професіоналами, наставниками і вихователями наступних поколінь.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концептуальні засади реформування середньої освіти. Нова українська школа. Міністерство освіти і науки України. 2016 [Електронний ресурс].— Режим

доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. (дата звернення: 21.05.2021).

2. «Про освіту» Закон України: від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Законодавство України*. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 21.05.2021).

Сагуйченко Валентина Володимирівна,

*доктор філософських наук, професор,
професор кафедри філософії*

КЗВО «Дніпропетровська академія неперервної освіти»

СУСПІЛЬНА ПІДТРИМКА ОСВІТНІХ РЕФОРМ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ

Впровадження Концепції НУШ у практичну реальність, потребує не тільки теоретичного обґрунтування [2], але й широкої підтримки суспільства, коли участь широких верств суспільства в освіті є одним з державних пріоритетів в сучасній вітчизняній освітній політиці. Участь суспільства в освіті,— це перш за все, узгодження цілей та інтересів всіх учасників навчально-виховного процесу, умова розвитку освітніх інституцій в період становлення демократичного суспільства з обґрунтуванням моделі Нової української школи та нових учительських стандартів, що базуються на філософії партнерства, неперервної освіти, нової управлінської діяльності, розвитку соціальних компетенцій, становлення сучасного освітнього середовища не тільки в приміщенні навчального закладу, але й у місцевій громаді, у суспільстві. Деякі факти, що свідчать про необхідність такої підтримки. За Комунікативною стратегією МОН України 2017–2020 р.р. (схвалено рішенням Колегії МОН від 26.05.2017 № 4/1–15): реформа освіти не входить у п'ятірку реформ, про які громадяни знають; відсутнє першочергове бажання дізнатися про реформу в порівнянні з іншими темами; 53% громадян довіряє системі освіти; тема освіти висвітлюється менше за інші актуальні урядові теми. Багаторічний власний досвід роботи в системі середньої та післядипломної освіти свідчить, що практичній реалізації громадянських та соціальних компетенцій, що запроваджуються у Новій українській школі

може допомогти робота за освітніми програмами з розвитку соціальних компетенцій.

Філософія таких освітніх програм спонукає всіх учасників освітнього процесу до перегляду своїх можливостей, оцінювання та визначення практичних досягнень, які ми сьогодні відносимо до соціальних компетенцій. Вони вчать: визначати сильні та слабкі сторони роботи навчального закладу; визначати потреби під час процесу навчання та вирішувати проблеми у місцевій громаді; працювати в команді, з іншими установами та зацікавленими сторонами щодо подальшої співпраці; оцінювати свою роботу з місцевою громадою; вміти визначити загальні принципи діяльності та послуг на базі школи. У подальшому це дає можливість: визначити рівень розвитку та пріоритети майбутніх спільних дій; слідувати, щоб уся місцева громада була задіяна у програмах, спрямованих на вирішення проблем і задоволення потреб; залучати батьків до процесу прийняття рішень щодо якості освіти для їхніх дітей та участі у житті школи. Одним із завдань школи є створення особистісно-орієнтованих програм для покращення навчання у співпраці з партнерами з місцевої громади. В суспільстві, що будується на демократичних засадах, а не є різновидністю тоталітарного режиму, питання організації і управління стосуються не тільки вузького кола керівників та спеціалістів, але і всіх людей, що приймають участь у спільній організованій чи самоорганізованій діяльності і зацікавлені у досягненні високої результативності своїх трудових і творчих зусиль в системі раціонально організованої роботи, побудованої на демократичних та науково обґрунтованих засадах. За умов сьогоденних змін в управлінській діяльності передача повноважень або їх частковий перерозподіл помітно ослабить тиск керівників навчальних закладів на особистість учнів, педагогів, батьків, тому що ми маємо розповсюдити ці повноваження на такому рівні, якщо це стосується взаємодії школи з батьківською громадою, на якому люди особисто знайомі друг з другом, здатні і спроможні напряму вирішувати свої спільні проблеми, повною мірою використовуючи свій батьківський потенціал. Оскільки освіта як підсистема таких мегасистем як культура, економіка, релігія, політика та багатьох інших не лише самоорганізовується і самоудосконалюється, але й зазнає соціального управління, то необхідно враховувати, що саме динаміка співвідношення внутрішніх

та зовнішніх регуляторів її буття та розвитку і визначатиме, які потенціальні внутрішньо детерміновані тенденції реалізовуватимуться, а які залишатимуться в стані можливості. Синергетичне розуміння ролі цих регуляторів застерігає від наступних форм їх впливу: чиновницько-бюрократичного, командно-директивного, ідеологічно-догматичного та надміру політизованого. Це вимагає від нас впровадження культуровідповідного і людиновідповідного синергетичного управління, яке враховувало б саморегуляцію освітніх систем. Тому важливою в цьому контексті є роль органів громадського самоврядування, зокрема батьківського самоврядування, що не допускали б волюнтаристського насилля над соціокультурними організаціями», якими є і освітні системи як складові системи освіти [3].

Експерти, які досліджують ефективність реформування освітніх систем, акцентують на відповідальності школи за соціальну місію, що передбачає навчати дітей співпраці, роботі в колективі, єдиній команді, поважати культурні відмінності, бути гарними громадянами, мати певну громадянську позицію, здатність до впровадження інновацій [5; 6; 7]. Головною підставою успіху реформ є поєднання навчання з викладанням і оцінкою; педагогіка, поєднана з технологіями, системна синергетичність і соціальний капітал для досягнення професіоналізму [4]. Щодо теоретичних перспектив дослідження взаємозв'язку між освітою і суспільством: «...суспільне призначення і покликання філософії освіти розкривається у досвіді її теоретичної саморефлексії. Культурні, економічні та соціально-політичні умови визначають темпи і спрямованість розвитку освіти. Але й освіта, в свою чергу, є одним з чинників, що змінюють суспільне життя, впливають на темпи суспільного розвитку і зрештою визначають перспективу людини і людства» [1, с. 10].

ЛІТЕРАТУРА

1. Култаєва МД, Радіонова НВ, ред. Суспільне покликання філософії освіти у сучасних соціокультурних контекстах: монографія. Харків: ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. 388 с.
2. Сагуйченко В.В. Теоретико-методологічне обґрунтування реформування освітніх інституцій. Суми: ПФ «Видавництво «Університетська книга»», 2019. 73 с.
3. Сагуйченко В.В. Школа у сучасній культурі. Монографія. Саарбрюккен: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2017. 112 с.

4. Fullan M. The new meaning of educational change. London: Teachers College Press, 2016. 298 pp.
5. Robinson K. Out of our minds: learning to be creative. Chichester, West Sussex: Capstone, 2017. 275 pp.
6. Sahlberg P. Finnish lessons 3.0: what can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College Press, 2021. 304 pp.
7. Wagner T., Compton R.A. Creating innovators the making of young people who will change the world. New York, N. Y: Scribner, 2015. 270 pp.

Степаненко Вікторія Іванівна,

доктор педагогічних наук,

доцент кафедри соціальної педагогіки

*ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»*

РЕІНТЕГРАЦІЯ МОЛОДІ З ТИМЧАСОВО**ОКУПОВАНИХ ТЕРИТОРІЙ І ЛІНІЇ РОЗМЕЖУВАННЯ
ЧЕРЕЗ ОСВІТУ ЯК ШЛЯХ ДО НАЦІОНАЛЬНОЇ КОНСОЛІДАЦІЇ**

Процес урегулювання збройного конфлікту на Сході України, реалізація державної політики щодо реінтеграції передбачає застосування широкого кола заходів, які не обмежуються виключно безпековим виміром і пов'язані із забезпеченням прав і потреб населення, що постраждало від конфлікту, через подолання / зменшення негативних його наслідків [1]. Такі заходи стосуються різних сфер життя і виконують значну роль на шляху національної консолідації. Національна консолідація має включати в себе знаходження спільної мови з людьми, які виїхали з тимчасово окупованих територій, які живуть на лінії зіткнення та які мешкають на окупованих територіях [6, с. 4].

Національну консолідацію можна розглядати у багатьох вимірах, серед яких в контексті військового конфлікту можна виокремити: територіальний (забезпечення територіальної цілісності держави), ціннісний (нівелювання культурно-історичних відмінностей у багатоетнічному суспільстві) і загальнонаціональний (формування національної ідентичності) [4]. Зазначені виміри взаємопов'язані між собою і доповнюють один одного.

Згідно соціологічного дослідження, проведеного Центром Разумкова у межах проекту «Формування спільної ідентичності громадян України в нових умовах: особливості, перспективи і виклики» важливий вплив на формування загальнонаціональної ідентичності має освітній чинник, який також пов'язаний і з віковим. Так, у молодих людей загальнонаціональна ідентичність виражена більшою мірою, ніж у осіб від 60 років і старше. Частка тих, хто вважає себе, насамперед, громадянином України у віковій групі 18–29 років складає 61%, 30–39 років — 66%, тоді як у віковій групі від 60 років і старших — 48% [2].

Відповідно, освіту можна розглядати як суттєвий чинник реінтеграції молоді з тимчасово окупованих територій і лінії розмежування, який формує її національну ідентичність, згуртованість, світогляд, а також сприяє стабільності держави, формуванню спільних для всіх етнічних груп суспільних цінностей та інтересів.

Національна консолідація вимагає освітніх заходів реінтеграції, спрямованих на виховання національних почуттів, формування єдиного культурного простору на основі національної ідеї як системи ціннісних орієнтирів, що полягає в урахуванні інтересів усіх верств суспільства, побудована на загальноновизнаних світовою спільнотою справжніх гуманістичних, демократичних принципах і здатна забезпечити їхнє послідовне практичне втілення [3].

Основними напрямками забезпечення реінтеграції молоді з тимчасово окупованих територій, за якими передбачено виділення державних бюджетних коштів, є підготовка, забезпечення і проведення безоплатного навчання молоді на курсах з підготовки до вступу до державних закладів вищої освіти; реалізація проектів і здійснення заходів, спрямованих на особистісний і патріотичний розвиток молоді; організація і виконання програм, спрямованих на збереження, дослідження, розвиток і популяризацію культурної спадщини, культурних цінностей, історії, тощо; організація і проведення інформаційних, комунікаційних кампаній, реалізація проектів, здійснення культурно-мистецьких, спортивних та інших заходів, фестивалів, змагань, спрямованих на інтеграцію молоді; організація і проведення консультацій, конференцій, форумів і засідань за круглим столом, у тому числі із залученням українських і міжнародних експертів, з метою формування і реалізації політики безпечної реінтеграції молоді [5].

Освітні заходи повинні передбачати створення в освітньому закладі середовища, яке передбачає наявність максимально комфортних умов для адаптації молоді з окупованих територій і лінії розмежування, розвитку її здібностей і можливості самореалізації. Такі заходи повинні також містити інформаційно-роз'яснювальну складову, спрямовану на надання молоді правдивої інформації щодо суспільно-політичної ситуації в Україні, формування критичного мислення, соціальної відповідальності, подолання соціального виключення.

Подальші наукові дослідження вбачаємо у розкритті особливостей формування єдиного культурного простору на базі закладу вищої освіти, визначенні його показників і умов, які здатні забезпечити ефективну реінтеграцію молоді з окупованих територій і лінії розмежування в контексті проблеми національної консолідації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заходи державної політики із розбудови / відновлення довіри жителів тимчасово окупованих територій до Української держави, влади, суспільства: аналіт. доп. (резюме) / В. Яблонський, Ю. Тищенко, О. Мартиненко та ін.; за заг. ред. Ю. Тищенко. Київ: НІСД, 2019. 49 с.
2. Консолідація українського суспільства: шляхи, виклики, перспективи. Інформаційно-аналітичні матеріали до Фахової дискусії 16 грудня 2016 р. Проект «Формування спільної ідентичності громадян України в нових умовах: особливості, перспективи і виклики». Київ, 2016. 100 с. URL: <http://surl.li/viui>
3. Морарь М.В. Національна ідея як фактор консолідації українського суспільства. *Гілея: науковий вісник*. 2018. Вип. 131 (4). С. 391–395.
4. Підбережник Н.П. Чинники національної консолідації в мультикультурному суспільстві в контексті публічного управління. *Публічне адміністрування: теорія і практика*. 2017. Вип. 1 (17). URL: <http://surl.li/vixm>
5. Про затвердження Порядку використання коштів, передбачених у державному бюджеті для забезпечення реінтеграції молоді з тимчасово окупованих територій Донецької та Луганської областей, тимчасово окупованої території Автономної Республіки Крим та м. Севастополя: Постанова Кабінету Міністрів України; Порядок від 21.04.2021 № 383. URL: <http://surl.li/vjce>
6. Степико М.Т. Проблеми реалізації консолідаційного потенціалу української нації. *Аналітична записка*. Сер. «Гуманітарний розвиток». 2019. № 2. URL: <http://surl.li/viol>



Напря́м п'ятий

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ

ЯК ПРОВІДНИЙ ТРЕНД
СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ



Беленька Ганна Володимирівна,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка*

ФРЕЙМОВИЙ СПОСІБ ПОДАННЯ ЗНАТЬ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО

Освітній процес у закладах вищої освіти постійно трансформується, реагуючи на ціннісні орієнтири та запити соціуму, інтереси й потреби здобувачів освіти. Реформаційні процеси в освіті обумовлюють пошук нових технологій і методів навчання. В освітньому просторі України ці питання відображені в роботах В. Докучаєвої, В. Коцура, П. Сауха, В. Шевченка, Л. Хоружої, В. Огнев'юка та ряду інших.

Актуальність фреймового способу подання знань в сучасних закладах вищої освіти пояснюється рядом причин. По-перше, специфіка навчання студентів (особливо на гуманітарних спеціальностях) полягає у необхідності засвоєння ними значної кількості вербальної та текстової інформації. По-друге, типові особливості студентської молоді свідчать, що більшість із них, в силу різних, але насамперед економічних причин, поєднують освіту і навчання, що впливає на час, необхідний для самостійного штудіювання текстових джерел інформації. Спільними рисами студентства є тяжіння до візуального й схематичного сприйняття інформації через різноманітні гаджети, навчання в стилі «plug-and play» (підключи і грай), поверхове і кліпове мислення. До того ж, до 90% сучасних студентів мають відхилення у стані здоров'я, підвищену тривожність, недостатню саморегуляцію поведінки, що також впливає на пошук викладачами ефективних способів подання інформації [7].

Загальну ідею фреймового способу подання знань сформулював американський вчений, дослідник в галузі штучного інтелекту, співавтор теорії суспільства Розуму Марвін Мінський (Marvin Minsky) [5]. В основі ідеї лежить поняття «фрейм», що в перекладі з англійської (frame) означає «каркас» або «рамка». Структура фрейма дійсно нагадує сітчастий каркас, в кожному сегменті (слоті) якого фіксується частина інформації. Основними типами інформаційних

даних є: поняття (назва), характеристика та значення характеристики. За допомогою фрейму візуалізується інформація і створюється абстрактний образ для її представлення. У вигляді фрейму можна представити поняття, явище, об'єкт, закон, ситуацію тощо.

Фреймові технології сьогодні використовуються у навчанні студентів, що опановують точними науками та іноземною мовою [3]. Серед педагогічних спеціальностей ця практика лише починає впроваджуватись, хоча можливості фреймового способу подання інформації і тут є широкими.

До прикладу: фрейм «освітній процес» містить такі слоти як «діяльність», «місце проведення», «мета проведення». Фрейм «методи навчання» — слоти: «джерело інформації», «складові/прийоми» та «результат». Фрейм «форми навчання» — слоти: «місце проведення», «час/тривалість», «кількість учасників». Це мінімальна структура інформації. Кожен із зазначених слотів розкладається на підслоти, або фасети. Кількість слотів не обмежена. У свою чергу слоти можуть містити нові фрейми, правила чи іншу інформацію, що допомагає зрозуміти сутність «батьківського/основного фрейму». Викладач в одній схемі може представити студентам основний фрейм поняття і розкрити його зміст за допомогою різних засобів: слова, відео, рольової гри тощо. Обов'язковою умовою є фіксація/запис фрейму, слоти якого поступово збільшуються, а інформація конкретизується за рахунок надання характеристик, введення умов, встановлення взаємозв'язків. Частина слотів може залишитися пустою і студенти мають розкрити їх самостійно.

На основі фреймового представлення інформації студенти за своєюють нові знання на основі активізації вже знайомого блоку або слоту. Структурована і декілька разів повторювана інформація краще зберігається у довготривалій пам'яті, оскільки на відміну від тривіального набору асоціацій фрейми містять лише найсуттєвішу і потенційно важливу інформацію. В результаті мислення набуває системного характеру, а знання стійкості.

Висновки. Фреймовий спосіб подання знань є ефективним, оскільки узгоджується з психологічними особливостями і потребами сучасного студентства. В його основі лежить мимовільне запам'ятовування і активізація довготривалої пам'яті. Представлення навчальної інформації у вигляді схем і таблиць, тобто у згорнутому вигляді, дозволяє студентам зафіксувати у пам'яті основну суть сприйнятого. Водночас, цей спосіб мотивує до самостійного пошуку

інформації для уточнення і деталізації отриманих знань. Введення елементу змагань у розширення поля слотів стимулює пізнавальну активність студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бєленька Г.В. Інтерактивні методи навчання як засіб розвитку критичного мислення студентів Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України 2020.— № 16.— С. 33–46.
2. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи. Монографія / П.Ю. Саух [та ін.]; ред. П.Ю. Саух.— Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011.— С. 14, 319.
3. Канюк О.Л. Особливості використання фреймового підходу на прикладі їхнавчання іншомовному спілкування майбутніх соціальних працівників // Науковий вісник Ужгородського національного університету.— № 35.— 2015.— С. 75
4. Кривий В.В. Інноваційні методика викладання у вищій школі /В. В. Кривий, О.І. Любенко //Філософські обрії сьогодення: зб. наук. пр.— Херсон: ДВНЗ «ХДАУ», 2018.— С. 308–310.
5. Минский М. Фреймы для представления знаний.— М.: Энергия, 1979.— 152 с.
6. Шевченко В. Сучасні методи та технології навчання у вищій школі України // European humanities studies / europejskie studia humanistyczne, 2016.— С. 389–399.
7. Чопей В. Соціологічний портрет сучасного студента: досвід українських дослідників // Український науковий журнал "Освіта регіону", № 4.— 2010.— С. 145.

Бойченко Михайло Іванович,

*доктор філософських наук, професор
головний науковий співробітник
відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

ОСВІТА У МОДУСІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ:

ШЛЯХ ПОДОЛАННЯ КОНТРАВЕРСІЙНОСТІ

Критичне мислення цілком справедливо розглядають не лише як окрему навчальну дисципліну чи особливу компетентність, але і як тренд сучасної освіти. Це означає, крім іншого, що критичне мислення проникає в усі навчальні дисципліни, а також означає, що кожна компетентність, якою оволодіває сучасний

випускник навчального закладу, повинна пройти через горнило критичного мислення і бути щонайменше дружньою щодо нього, а можливо, і містити в собі його елементи.

З іншого боку, критичне мислення не є чимось на зразок червоної кнопки за склом, яке слід розбивати лише у випадку небезпеки, у надзвичайних ситуаціях. У сучасному суспільстві, яке нерідко характеризують як по суті своїй «суспільство ризику» [Бек, 2000] або ж як суспільство, у якому панують симулякри, які утворюють домінуючу гіперреальність [Бодріяр, 2004], критичне мислення доводиться застосовувати повсякчас і повсюдно — на роботі і у побуті, при прийнятті стратегічних рішень і купуючи свій щоденний харч. Інакше — відрізнити істину від міриад пост-правди, відрізнити свій справжній життєвий інтерес від нав'язуваних рекламою і пропагандою хибних орієнтирів — практично неможливо, точніше — малоімовірно [Бойченко 2014, 2015, 2018]. Тоді як володіння критичним мисленням цю імовірність суттєво підвищує — адже знати напевно, що є істиною, а що лише її подобою, симулякром чи пост-правдою не може остаточно ніхто. Адже сучасне суспільство є не просто суспільством ризику, але суспільством глибоко контраверсійним: що є істиною, добром, красою чи якими є інші цінності — достеменно не може знати ніхто, адже у мультикультурному суспільстві завжди наявні практичні зразки різних культур [Тейлор, 2004]. Власне, це різні соціальні спільноти як носії цих культур. Кожна з таких спільнот має певні, хоча і не абсолютні права на утвердження власних цінностей — у тому числі завдяки освіті.

Вибір для сучасного суспільства невеликий: або ж шукати щоразу нові або уточнені ціннісні підстави для досягнення консенсусу між різними соціальними спільнотами і тим самим переводити соціальні напруження у латентні форми перебігу, або ж отримувати перманентно відкриті соціальні конфлікти різного ступеню гостроти [Buchanan, 2010]. Усе це відбувається по всьому суспільству, у тому числі знаходить своє вираження і у сфері освіти (боулінг і стрілянина у школах, цькування окремих педагогів тощо). Однак, освіта якраз є тим простором, який може, а отже і має стати простором пошуку і знаходження консенсусу — до цього мають долучатися усі стейкхолдери освітнього процесу. Власне, ці стейкхолдери і є представниками різних соціальних спільнот і різних культур — згадаймо полеміку у середній школі щодо мови викладання, гендерної освіти, християнської етики тощо.

Критичне мислення має бути представленим, таким чином, у чотирьох основних вимірах: у змісті освіти (демократичні цінності [Д'юї, 2003] і культура змагальності [Гейзінга, 1994]), у формі освіти (знання правил мислення, аргументації і ведення дискусії [Конверський, 2018]), у мотивації до освіти (враховуючи досвід критичної педагогіки [Фрейре, 2003]) і, нарешті, останнє за списком, але не за значущістю — у особистісній ангажованості у освіту (не лише педагогічна майстерність, але й відданість педагогічному покликанню [Сухомлинський, 1976]).

Лише у поєднанні цих чотирьох компонентів критичне мислення у освіті має шанси не лише давати стабільний освітній результат, але й сприяти подоланню перманентних конфронтацій — як у самій освіті, так і у суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бек У. (2000) Общество риска: На пути к другому модерну / пер. с нем. В. Седелника и Н. Федоровой. М: Прогресс-Традиция, 384 с.
2. Бодрийяр Ж. (2004) Симулякри і симуляція / пер. з фр. В. Ховхун. К.: Основи, 230 с.
3. Бойченко М. (2015) Історичне становлення інституційних засад критичного мислення: економічний, релігійний, мистецький та віртуальний виміри. *Філософія освіти*. № 2, С. 132–152.
4. Бойченко М. (2014) Історичне становлення інституційних засад критичного мислення: ідейний, освітній, правовий та політичний виміри. *Філософія освіти*. № 2, С. 80–97.
5. Бойченко М.И., Полищук А.С., Горохова И.В. (2018) Социальная критика как фактор коллективного действия (социально-философский подход). *Studia Warmińskie*. No. 55, P. 81–92.
6. Гейзінга Й. (1994) Homo Ludens. Досвід визначення ігрового елемента культури / пер. з англ. О. Мокровольського. Київ: «Основи», 250 с.
7. Д'юї Дж. (2003) Демократія і освіта /пер. з англ. І. Босак, М. Олійник, Г. Пехник. Львів: Літопис, 294 с.
8. Конверський А.Є. (2018) Критичне мислення. Підручник для студентів навчальних закладів вищої освіти усіх спеціальностей. — К.: Центр учбової літератури, 344 с.
9. Сухомлинський В.С. (1976) Вибрані твори: в 5 т. / В.О. Сухомлинський; [редкол.: О.Г. Дзевєрін (голова) та ін.]. К.: Рад. шк., Т. 1: Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості; Духовний світ школяра; Методика виховання колективу. 653, [1] с.
10. Тейлор Ч. (2004) Мультикультуралізм і «політика визнання» /пер. з англ. Р. Димерця. К.: Альтерпрес, 172 с.

11. Фрейре П. (2003) Формування критичної свідомості /пер. з англ. О. Дем'яничук. К.: Юніверс, 176 с.
12. Buchanan, Ian (2010) Dictionary of Critical Theory. New York: Oxford University Press, 500 p.

Бровко Катерина Андріївна,

*доктор філософії в галузі педагогіки,
викладач кафедри дошкільної освіти
Київського університету
імені Бориса Грінченка*

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Умови розвитку сучасного глобалізованого світу створюють образ творчої та соціально активної особистості, здатної пристосуватись до трансформаційних зрушень, що відбуваються в соціумі, вміти осмислювати й застосовувати отриману інформацію, а також відстоювати власну думку не тільки державною, але й іноземною мовою, зокрема. Вивчення майбутніми дошкільними педагогами англійської мови з використанням методів розвитку критичного мислення передбачає не лише їх активну пізнавальну діяльність у пошуку інформації, але й уміння аналізувати, осмислювати, оцінювати, зіставляти різні точки зору, відстоювати, аргументувати власну, робити висновки, припускати можливості розв'язання проблеми.

Зокрема, Г. Беленька у своїй роботі «Інтерактивні методи навчання як засіб розвитку критичного мислення студентів» [1, с. 36] зазначає, що в подальшій професійній діяльності майбутні педагоги дошкільної освіти працюватимуть з сучасним поколінням дошкільників, так званих «Alpha», які значно відрізняються за своїми психологічними характеристиками від усіх попередніх поколінь, а своїми запитаннями, способом мислення та дій нерідко шокують дорослих, що у свою чергу вимагає від педагогів не просто швидкої реакції, а й обґрунтованості суджень і варіативності застосування методів педагогічного впливу.

У такий спосіб розвиток критичного мислення майбутніх дошкільних педагогів у процесі вивчення ними іноземної мови, набуває особливого значення, оскільки сприяє розвитку іншомовних комунікативних здібностей студентів та практичному опануванню навичок діалогічного мовлення.

Слід зазначити, що при формуванні критичного мислення під час вивчення іноземної мови головною метою не є запам'ятовування матеріалу, а застосування вже вивчених граматичних основ, лексичних одиниць, фонетичних знань, які осмислюються, аналізуються, перевіряються та підлягають творчій обробці [2, с. 117; 3].

Специфіка дисциплін «Практика усного і писемного мовлення: англійська мова», «Інтегрований практичний курс англійської мови», «Іншомовна освіта з методикою навчання» (вивчення мови як засобу спілкування та наявність чотирьох видів мовленнєвої діяльності — аудіювання, говоріння, читання, письмо) передбачає роботу з різноманітною інформацією, її аналіз, обговорення, створення на основі почутого або прочитаного власного продукту у вигляді монологічного або діалогічного висловлювання в усній чи письмовій формі. Враховуючи специфіку означених дисциплін, одним із засобів забезпечення ефективності процесу розвитку критичного мислення майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі вивчення іноземної мови є побудова та організація практичних занять на основі використання інтерактивних методів навчання.

На створення такого навчального середовища працюють проєктивне малювання, рольові ігри, дискусії, дебати, комунікативної атаки, п'ятихвилинне есе, ефектні цитати, вікторини, ребуси, асоціативні кущі, броунівський рух, Storytelling, Group projects, Frame-analysis, Word clouds, Chat channels, Fishbone, Milestones, Brainstorming, Debriefing, Shadowing, Sharing, Derolling, мультимедійні програмні засоби — «TED talks», відеохостинг YouTube, тощо.

Використання цих та інших прийомів створює можливості для розвитку в студентів навичок критичного мислення, які пов'язані з умінням здобувати, опрацьовувати та використовувати інформацію з різних джерел, а також викладати результати її аналізу в стислій формі.

Таким чином, у процесі вивчення дошкільними педагогами іноземної мови стратегії критичного мислення дають змогу активізувати наявні знання з теми, ефективно генерувати нові ідеї, до-

помагає студентам, яким важко висловлювати власну думку перед великою аудиторією, індивідуалізує процес навчання, стимулює іншомовне мовлення студентів, а також сприяє усвідомленню студентами мовних явищ, розвитку їх комунікативних навичок, автоматизації мовних і мовленнєвих дій, створенню ситуацій спілкування, формуванню навичок самооцінки та взаємооцінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бєленька Г. Інтерактивні методи навчання як засіб розвитку критичного мислення студентів. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (16). С. 33–46.
2. Chyzykova O. The role of collaborative learning in teaching foreign languages to non-linguistic students. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. Вип 1. 2021. С. 113–119.
3. Parupalli R. Collaborative Learning In English Language Learning Environment. Research Journal of English Language and Literature. 2019. Vol. 7. Issue 1. DOI: 10.33329/rjelal.7119.330.

Ваховський Леонід Цезаревич,

*доктор педагогічних наук, професор,
проректор з науково-педагогічної роботи
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка*

ВІЛЬЯМ САМНЕР

ПРО РОЗВИТОК КРИТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Сучасне суспільство є надзвичайно динамічним і характеризується невизначеністю, непередбачуваністю і нестабільністю. Адаптація людини в такому суспільстві потребує не сліпого дотримання норм і традицій, а креативності й уміння вирішувати нестандартні проблеми. Саме тому в останні десятиріччя актуальною й популярною в педагогічній науці є проблема формування особистості з певними якостями мислення, з критичним ставленням до результатів пізнання й діяльності. Предметом дослідження представників різних наукових галузей стає критичне мислення, яке в найбільш загальному вигляді визначається як особлива

когнітивна стратегія, як здатність об'єктивно аналізувати інформацію й робити щодо неї обґрунтовані судження.

Науковці звертають увагу на історичні аспекти проблеми, знаходячи її витoki ще в античній філософії. Проте розгляд критичного мислення в контексті освітньої діяльності розпочався наприкінці XIX-на початку XX століття в умовах світової економічної кризи й підсилення соціальної напруги. Одним з перших дослідників, який звернув увагу на необхідність формування критичного мислення в процесі освіти був американський філософ, соціолог, економіст і публіцист, професор Єльського університету Вільям Грем Самнер (William Graham Sumner) (1840–1910).

У деяких публікаціях, присвячених критичному мисленню, згадується В. Самнер як представник філософії прагматизму. Зокрема А. Бублік підкреслювала, що В. Самнер глибоко усвідомлював важливість критичного мислення в житті людини і наполягав на необхідності навчати критичному мисленню в школах [1]. Таке ж загальне зауваження щодо В. Самнера зробила І. Гараніна, вказавши, що він вперше звернув увагу на важливість формування критичного мислення в процесі навчання [2, с. 83].

Проте міркування В. Самнера стосовно критичного мислення є більш розгорнутими і потребують детальнішого аналізу.

У своїй відомій роботі «Folkways» В. Самнер, аналізуючи розвиток освіти, звертається до проблеми формування критичних здібностей людини. Логіка міркувань американського вченого з цього приводу була такою.

Призначення народної освіти полягає в тому, щоб сприяти формуванню характеру, вихованню хороших громадян, збереженню чистоти сімейних звичаїв, плеканню моралі, формуванню індивідуального характеру, лікуванню соціальних пороків і хвороб, а головне — бути системою відбору геніальних людей.

Головним недоліком школи в різні історичні періоди було намагання виробляти чоловіків і жінок за одним зразком, так, якщо б вони були оброблені на токарному верстаті. Такий підхід був притаманний освіті в середні віки, коли школами керували священники, які в своїх головах мали ідеали християнського виховання й хотіли навчити всіх дітей за цим зразком. Ситуація майже не змінилась і в нові часи: державні школи в умовах демократії продовжують працювати таким же чином. Як наслідок, випускники єзуїтських коледжів на європейському континенті, або випускники Оксфорда

і Кембриджа в Англії схожі між собою і їх можна відрізнити від інших людей [3, с. 630–631].

Для того, щоб змінити ситуацію на краще й потрібно розвивати критичне мислення, яке на думку В. Самнера, є продуктом освіти і навчання. Критика, вважає американський соціолог, передбачає вивчення й перевірку пропозицій, які пропонуються для прийняття, з метою з'ясувати, чи відповідають вони дійсності чи ні. Спроможність критично мислити є єдиною гарантією від помилок, обману, забобонів і неправильного розуміння самих себе і обставин, в яких ми живемо. Хорошою можна вважати лише освіту, яка забезпечує формування добре розвинених критичних здібностей.

В. Самнер був переконаний, що традиційні підходи до формування змісту освіти, відбору форм і методів навчання не забезпечить розвиток критичних здібностей. Релігійний катехізис, «патріотична» історія і «дифірамічна» література ніколи не навчать дітей критичці. Учитель будь-якого предмета повинен наполягати на точності і раціональному управлінні всіма процесами і методами, тримати все відкритим для необмеженої перевірки й перегляду. За цієї умови критичний метод зможе перетворитись на звичку в учнях.

В. Самнер був упевнений, що критичний образ мислення сприятиме оздоровленню суспільства, стане способом вирішення життєвих проблем. Людьми з розвиненими критичними здібностями важко маніпулювати, оскільки вони не поспішають вірити. Їм потрібні аргументи і докази, які не залежать від акценту або рівня впевненості, з якими робляться ті чи інші твердження [3, с. 634].

У роботі В. Самнера зроблене цікаве зауваження стосовно народних традицій і звичаїв. Учений вважав, що наявність жорстких стереотипів у школах, слідування народним традиціям і звичаям призведе до «панування старих оман» і «освячених помилок». Традиції і звичаї повинні постійно оновлюватись, щоб відповідати мінливим соціальним умовам. Тільки в цьому випадку вони не будуть заважати розвитку критичних здібностей у процесі шкільної освіти [3, с. 636].

Таким чином, В. Самнер вперше порушив проблему розвитку критичних здібностей учнів у процесі шкільного навчання. На його думку, для того щоб реалізувати це складне завдання, школа повинна відмовитись від наміру формувати людей за одним зразком, змінити зміст освіти і методи навчання, виважено ставитись до стереотипів, традицій і звичаїв. Як соціолог В. Самнер розумів,

що критичний образ мислення у людей позитивно впливатиме на розвиток суспільства, сприятиме успішному вирішенню соціальних проблем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бублик А.А. Теория критического мышления: научные предпосылки появления и развития в США / А.А. Бублик // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. Педагогические науки.— 2015.— № 11. ULR: <http://jurnal.org/articles/2015/ped64.html>.
2. Гаранина И.Ю. Модель формирования и развития критического мышления студентов в процессе обучения эконометрике / И.Ю. Гаранина // Наука и Школа / Science and School.—2020.— № 5.— С. 81–93.
3. Sumner W.G. Folkways: A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores and Morals, Boston: Ginn & Co. 1907, 692 p.

Волинець Юлія Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ДОШКІЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Останнім часом все частіше говорять про такий феномен як критичне мислення, про його новизну, технологію, необхідності застосування в різних видах діяльності, в тому числі — як необхідної складової професійної компетентності сучасного дошкільного педагога. Критичне мислення — особливий вид розумової діяльності, установка на пошук і знаходження істини; можна зазначити, що це відкрите мислення, оцінює та рефлексійне, яке розвивається шляхом накладання нової інформації на життєвий досвід людини. Сучасна людина здатна аналізувати і застосовувати отримані в тій чи іншій галузі знання для вирішення нових завдань, в тому числі пов'язаних з професійною

діяльністю. Оскільки всім потрібно успішно йти на високому рівні розв'язувати поставлені завдання, розуміти що і як ми робимо.

Багато науковців, філософів, психологів, педагогів (класики, сучасні, вітчизняні, зарубіжні) приділяли і приділяють проблемі розвитку мислення належної уваги (Фома Аквінський, Аристотель, К. Баханов, М. Бахтін, Г. Беленька, В. Береза, С. Брукфілд, Л. Віготський, С. Векслер, Дж. Гілфорд, Д. Дьюї, В. Козира, Дж. Міль, Платон, Б. Рассел, К. Поппер, С. Сисоєва, Б. Теплов, С. Терно, Л. Ткаченко, А. Федчиняк, Д. Халперн та ін.). Аналізуючи досвід країн Англії і Британії, зазначимо, що в їх університетах введена дисципліна «критичне мислення». Девід Клустер розглядає критичне мислення таким, яким не повинно бути абсолютно оригінальним. Дослідник стверджує, що людина має право прийняти ідею або переконання іншої людини як свої власні. Зауважує про те, що «нам навіть приємно погоджуватися з чужою думкою — це немов підтверджує нашу правоту. Критично мисляча людина не так уже й рідко розділяє чийсь точку зору» [2].

Видатний філософ Р. Декарт стверджував таку максиму «Я мислю, отже, я існую». І цілком справедливо: ніщо так переконливо не доводить існування людини, як акт мислення [1, с. 90].

Як зазначає Девід Клустер, що самостійність, є перша і, можливо, найважливіша характеристика критичного мислення. Також, інформація є відправним, але аж ніяк не кінцевим пунктом критичного мислення. Знання створює мотивацію, без якої людина не може мислити критично. Однак і викладацька робота не зводиться до одного лише навчання критичного мислення: ми вчимо своїх вихованців сприймати найскладніші поняття і утримувати в пам'яті найрізноманітніші відомості. Навчання критичного мислення — це лише частина багатогранної роботи викладача. Автор зауважує, що мислити критично можна в будь-якому віці: не тільки у студентів, але навіть у першокласників накопичено для цього достатньо життєвого досвіду і знань. Зрозуміло, розумові здібності дітей будуть ще вдосконалюватися при навчанні, але навіть малюки здатні думати критично і цілком самостійно. Саме завдяки критичному мисленню традиційний процес пізнання знаходить індивідуальність і стає осмисленим, безперервним і продуктивним. Критичне мислення починається з постановки питань і з'ясування проблем, які потрібно вирішити. Людські істоти цікаві за своєю природою. Ми помічаємо щось нове — і

хочемо дізнатися, що це таке. Ми бачимо якусь пам'ятку — і нам вже хочеться проникнути всередину [2].

Такі видатні вчені, як Сократ, Платон, І. Кант мислення розглядали як особливу форму пізнавальної активності, яка передбачає можливість фіксації знань засобами мови і спадкоємність знань від покоління до покоління. Ідеї критичного мислення можна віднести до сократівських методів навчання (серія запитань; стимулюючих діалогів, які вчать логічно висловлювати свої думки й оцінювати їх достовірність; розвиток навиків незалежного мислення). Сучасна теорія і практика розглядає критичне мислення як критичний діалог по суті речей. У сучасному розумінні цей термін сприяє обґрунтуванню власної позиції; доведенню правильності власної позиції та обґрунтуванню хибної позиції співрозмовника.

Критичне мислення можливо при наявності певних інтелектуальних ресурсів, до яких відносяться базові знання (background knowledge), критичні поняття (critical concept), стандарти критичного мислення (critical standards thinking), стратегії (strategies) [3]. Критичні поняття – поняття, по відношенню до змісту яких була проведена критична робота. Причому ця робота ставилася не тільки до їх кількісно-якісними характеристиками, але і до їх ролі в міркуваннях. Мета такої роботи полягає у виключенні сучасних «ідолів розуму». До найбільш поширених з них належать тенденція враховувати лише частину інформації з наявної; вірити тому, у що вірить більшість; інтерпретувати інформацію способом, який підтверджує вже наявне знання; тенденція робити висновки на основі сучасного світорозуміння і т.д. [4].

Отже, кожна людина, має бути готовою до уміння орієнтуватися в сучасному просторі, знаходити необхідну інформацію, повноцінно сприймати, оцінювати, аналізувати, тобто бути професійно-компетентною. Сучасному дошкільному педагогу, який виховує і навчає дітей дошкільного віку, необхідно планувати свою діяльність (ознака впевненості — впорядкування своїх думок); вміти осмислювати інформацію яку він отримує з Інтернету та її критично аналізувати, перевіряти фактичну точність і логічну послідовність; виявляти та оскаржувати пропозиції; сприймати альтернативну інформацію та готовність братися за інтелектуальну діяльність, не боятися труднощів; виправляти свої помилки, а не шукати виправдання; рефлексувати; шукати компромісні рішення в проблемних ситуаціях; бути активним та допитливим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варій М.Й., Ортинський В.Л. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник — К.: «Центр учбової літератури». 2007. 376 с.
2. Клустер Д. Що таке критичне мислення? URL: <http://testolog.narod.ru/Other15.html>.
3. Bailin S., Case R., Coombs J.R., Daniels L.B. Conceptualizing critical thinking // Journal of Curriculum Studies. 1991. Vol. 31. P. 285–302.
4. Brown K., Rutter L. Critical thinking for social work. Learning Matters LTD. Second Edition. 2008. P. 7–11.

Караман Олена Леонідівна,

*доктор педагогічних наук, професор, директор
навчально-наукового інституту педагогіки і психології
Державного закладу «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»*

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Сучасна освітня система України характеризується постійними змінами, що відбуваються в нормативно-правовому аспекті, понятійному апараті, змістовому наповненні освітнього процесу тощо. Це зумовлено вимогами часу й швидкоплинною трансформацією суспільства. Однією з таких новацій стало впровадження критичного мислення як спільного або наскрізного вміння для всіх компетентностей на першому етапі Нової української школи. Однак, розвиток цивілізації не дозволяє нам чекати, поки підروстуть громадяни нової генерації з розвиненим критичним мисленням. Аналізувати, приймати обґрунтовані рішення, давати аргументовані оцінки тим чи тим явищам треба вміти всім громадянам і вже зараз. Крім того, логічно виникає запитання: якщо цілеспрямовано розвивати логічне мислення ми почали тільки в 2017 році в учнів пілотного проекту, то хто розвиватиме критичне мислення в них? Чи здатні сучасні вчителі початкової ланки, а далі і середньої, до такої специфічної роботи?

На нашу думку, роботу з розвитку критичного мислення особистості треба було починати давно й одразу в декількох напрямках:

підготовка майбутнього покоління в закладах загальної середньої освіти, майбутніх фахівців усіх галузей у закладах вищої освіти, учителів-практиків на курсах підвищення кваліфікації та пересічних громадян. Зрозуміло, що таку роботу мають здійснювати педагоги, які досліджують це явище, активно впроваджують його у власну педагогічну практику. При цьому пошук таких фахівців не вирішує остаточно всієї проблеми.

На сьогодні у процесі розвитку критичного мислення активно застосовують однойменну технологію, розроблену американськими дослідниками Куртом Мередітом, Джинні Стіл та Чарльзом Темплом. Однак, треба враховувати, що ця технологія спрямована на розвиток критичного мислення учнів середньої школи, коледжів та ліцеїв. Адаптована ж технологія чи методика з розвитку критичного мислення особистості для дорослих відсутня. В Україні сьогодні здійснюються окремі спроби представити розвиток критичного мислення здобувачів вищої освіти (Л. Киенко-Романюк, Л. Ткаченко, Т. Харламп'єва та ін.). Однак їх недостатньо для заповнення цієї лакуни.

Тож необхідним є залучення дослідників для визначення наукових концептуальних засад розвитку критичного мислення особистості: методологічний, науково-теоретичний, технологічний.

Методологічний концепт вимагає визначення освітньої парадигми; підходів до дослідження проблеми; закономірностей і принципів розвитку критичного мислення особистості.

Науково-теоретичний концепт потребує визначення провідних педагогічних теорій, що будуть покладені в основу розвитку критичного мислення особистості; концепцій, на які спиратиметься розроблена технологія чи система роботи; уточнення дефініцій; опис та аналіз фактів і явищ тощо.

Технологічний концепт полягає у визначенні відповідної технології, її особливостей, специфічних методів і прийомів, визначення діагностичного інструментарію, його застосування, аналітична й математична обробка діагностичних даних тощо.

Отже, на сучасному етапі педагогічної науки розвиток критичного мислення особистості постає як науково-педагогічна проблема, що потребує значної уваги з боку науковців та педагогів-практики. Необхідним є визначення концептуальних засад окресленої проблеми: методологічного (освітня парадигма, методологічні підходи, закономірності і принципи та ін.), науково-теоретичного (педагогічні

теорії, концепції, понятійний апарат, опис та аналіз фактів і явищ та ін.), технологічного (технологія, специфічні методи і прийоми, діагностичний інструментарій та його емпірична перевірка тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Стил, Дж., Мередит К. С., Темпл Ч., Уолтер С. Основы критического мышления. Пос. 1. Москва : Изд-во ин-та «Открытое общество», 1997.
2. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Москва : Наука, 1978. 391 с.

Киричок Інна Іванівна,

*кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки, початкової освіти
та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя*

ПРИЙОМИ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ЗАНЯТТЯХ З КУРСУ «МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ» ТА «МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ»

Розвиток критичного мислення в НУШ — одне з наскрізних завдань освітнього процесу, яке задеклароване у Концепції Нової української школи. Щоб сформувавши критичне мислення в учнів, учителю потрібно уміти всебічно аналізувати явища реальності, їх оцінювати з метою виявлення хиб, вад, помилок, а також позитивних, раціональних аспектів. Критичне мислення — це комплекс мисленневих операцій, що характеризується здатністю людини: аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел; бачити проблеми, ставити запитання; висувати гіпотези та оцінювати альтернативи; робити свідомий вибір, приймати рішення та обґрунтовувати його [1, с. 6].

Критичне мислення в контексті педагогічної науки передбачає сформованість наступних раціональних здібностей у майбутніх учителів початкової школи: вміння працювати з інформаці-

єю: збір інформації, «активне читання», аналіз якості інформації; аналіз ситуації (навчальної задачі, проблеми) в цілому, а не окремих її фрагментів; виявлення проблеми, її чітке визначення, з'ясування її причини і наслідків, побудова логічних висновків; вироблення власної позиції з досліджуваної проблеми, вміння знайти альтернативи, вміння змінити свою думку залежно від очевидного і т. д.

Перевага технології розвитку критичного мислення над іншими педагогічними підходами і технологіями, які орієнтовані на розвиток майбутнього вчителя, а, отже, і на розвиток учня, з яким він буде працювати у майбутньому, у її відкритості. При розробці прийомів ТРКМ ми спиралися на сучасні методичні прийоми, розробки, які використовуються іншими технологіями і підходами - дискусійні, ігрові технології, моделі рефлексивного письма; різноманітні методичні прийоми, розвиваючі інтелектуальні, комунікативні вміння студентів.

Технологія допомагає студенту — майбутньому вчителю оволодіти способами роботи з інформацією, вдумливого читання, структурування матеріалу, умінням ставити запитання, вирішувати проблеми, рефлексивного письма, забезпечує оволодіння методами групової роботи, вмінням аргументовано вести дискусію. Технологія об'єднує відомі та нові методичні прийоми в певній логіці побудови уроку (заняття).

Пропонуємо вам систематизацію прийомів технології розвитку критичного мислення у підготовці вчителів на заняттях з курсу «Методика навчання української мови» та «Методика навчання літературного читання».

Здатність систематизувати і аналізувати інформацію на всіх стадіях її засвоєння у студентів формують використання таких прийомів та методів: концептуальна, зведені таблиці, стратегія «Фішбон», «Бортовий журнал», кластери, таблиця «Інсерт», прийом «Загальне — унікальне», стратегія «Доповідач-респондент», РАФТ та ін.

Під час використання прийомів «Інсерт», стратегії «Ідеал», «Ромашки Блума», таблиці «товстих» і «тонких» питань, таблиці «Порівняння джерел» у майбутніх учителів на заняттях формуються уміння усвідомленого, «вдумливого» читання.

Розвитку умінь формулювати і вирішувати проблеми сприяють: стратегія «Фішбон», прийом «Виглядає, як ... Звучить, як ...»,

сінквейн, «Концептуальне колесо», прийоми «Відстрочена загадка», «Шість капелюхів» та ін.

Використання таблиці «Перехресної дискусії», есе, прийому «Загальне — унікальне», зведеної таблиці у студентів забезпечує формування здатності вести аргументовану дискусію.

Прийоми таблиці «Вірні — невірні твердження», питання «Чи вірите ви?», кластери, портфоліо, рефлексивне письмо, аркуші взаємооцінки та ін. сприяють розвитку умінь у майбутніх учителів інтерпретувати, творчо переробляти нову інформацію, давати рефлексивну оцінку пройденого та здатності планувати власну навчальну діяльність.

Розвитку комунікативних умінь у студентів сприяє використання викладачем на заняттях прийомів парної і групової роботи: «Зигзаг», таблиці (концептуальна, зведена, стратегії вирішення проблем), прийом «Фантастичні гіпотези» та ін.

Наведемо приклади застосування прийому «Відстрочена загадка» з метою розвитку умінь формулювати і вирішувати проблеми за практичному занятті до курсу «Методика навчання української мови» під час опрацювання теми «Методика вивчення синтаксису у початковій школі». Викладач пропонує студентам завдання, у якому вони повинні вирішити проблему та відгадати тему уроку: «Учитель написав на дошці 2 речення та звернувся до учнів:

— Діти! Подивіться на дошку. Порівняйте 2 речення.

Сичі в гаю перекликались, і ясен раз у раз скрипів.

Зійшло сонце і залило все світлом».

На занятті під час вивчення курсу «Методика навчання літературного читання» до теми «Методика вивчення казки як літературного жанру» доцільним буде використання прийому «Шість капелюхів» (до аналізу казки Ш.Перро «Червона Шапочка»):

Білий капелюх: Опишіть, якою була головна героїня твору? Чому автор зобразив її в червоній шапочці?

Чорний капелюх: Опишіть негативні риси Червоної шапочки. А вовка?

Жовтий капелюх: Назвіть переваги, позитивні риси Червоної Шапочки, бабусі.

Червоний капелюх: Хто з героїв сподобався? Чому? Чи сподобалась казка?

Зелений капелюх: Як треба було змінити сюжет казки, героїв, щоб вона мала іншу кінцівку?

Синій капелюх: Дайте поради головним героям казки.

Цей список можна було б продовжити. Кожен прийом, виконаний в технології розвитку критичного мислення, є багатофункціональним, сприяє розвитку інтелектуальних і особистісних умінь, а збудовані в логіці «виклик - осмислення - рефлексія», вони сприяють розвитку рефлексивних здібностей, допомагають майбутнім учителям початкової школи опанувати вмінням вчитися самостійно.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козира В.М. Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі: навчально-методичний посібник для вчителів. Тернопіль: ТОКІППО, 2017. 60 с.

Кондратець Інна Вікторівна,

кандидат педагогічних наук,

старший викладач Педагогічного інституту

Київського університету імені Бориса Грінченка

САМОСТІЙНІСТЬ І СВОБОДА ВИБОРУ ДИТИНИ ЯК ОЗНАКИ ПРОЯВУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Стратегічна мета нової української школи й дошкільної освіти, зокрема, — формування цілісної особистості, всебічно розвиненої, здатної до критичного мислення. Відповідно, виникає соціальний запит на розвиток означеного способу мислення. Тому наразі спостерігається тенденція активізації педагогічних, психологічних, філософських та інших досліджень у цій царині та імплементації їхніх результатів в освітній процес.

У роботах українських дослідників можна виділити декілька напрямів вивчення критичного мислення. Філософські аспекти знаходяться в центрі уваги таких дослідників, як М. Гальченко, В. Кремень, М. Ліпін, Г. Львіна, А. Сакун, О. Тягло, О. Федорчук. Означені дослідження репрезентують складну природу критичного мислення і, відповідно, різні підходи до визначення його сутності. Низка праць українських фахівців і педагогів присвячено шляхам

(технологіям, методам, засобам) розвитку критичного мислення дітей, учнів і студентів (Л.Велитченко, Т.Воропай, Л.Києнко-Романюк, К.Костюченко, О.Пометун, Л.Терлецька, С.Терно, Г.Липкіна, С.Максименко, Л.Рибак, Н.Чернега та інші).

Серед численних тлумачень феномену «критичне мислення» визначимо позицію Д.Клустера, на думку якого критичне мислення має відповідати таким характеристикам: критичне мислення є мислення самостійне; інформація постає відправним, а не кінцевим пунктом критичного мислення; критичне мислення починається з постановки запитань і з'ясування проблем, які треба вирішити; критичне мислення прагне переконливої аргументації; критичне мислення є мислення соціальне [3].

Предметом нашого дослідження є формування самостійності дитини дошкільного віку й свободи вибору діяльності як ознак прояву критичного мислення.

Психологічні й когнітивні особливості дітей дошкільного віку ще не дозволяють сформувати ґрунтовні складники критичного мислення. Проте надзвичайно важливим і необхідним у цей період є створення сприятливих умов для підтримки й розвитку дитячого волевиявлення, елективності, ініціативності та розуміння власних намірів і установок.

Психолого-педагогічна наука (Г.Костюк, О.Запорожець, Л.Виготський, І.Бех та ін.) у визначенні сутності мистецтва виховання малюка висвітлює, у першу чергу те, на що воно має спиратися: прояв «саморуку», ініціативи, самостійності, самозбагачення, творчої активності в житті особистості, що розвивається; в основі процесу – «привласнення» культурно-історичного досвіду, самовизначення дитини в соціумі. Нам близька позиція С.Ладивір у тому, що батьки мають створити в сім'ї такий розвивальний простір, де утверджуватиметься відчуття внутрішньої свободи дитини, її право на власну думку та оцінне ставлення до оточення. Наближені умови мають бути створені й у закладі дошкільної освіти, — підкреслює науковець. «Тут кожна дитина повинна мати змогу самостійно обирати діяльність, варіант розв'язання завдання, спосіб поведінки, висловлювати оцінне ставлення, яке дорослий має вислухати й неодмінно відповідно зреагувати» [4, с. 15].

На думку дослідників (Г.Беленька, С.Васильєва, Н.Гавриш, О.Рейпольська та ін.) дошкільника можна назвати самостійним,

якщо його «поведінка характеризується комплексом усіх основних показників — незалежністю, ініціативністю, цілеспрямованістю й оптимізмом». Розвиток самостійності залежить також від рівня сформованості емоційної сфери дитини, її інтелекту та волі. Рівень сформованості самостійності залежить від умов, в яких виховується дитина (вдома, дошкільному закладі, дитячому будинку); сукупності чинників навколишнього середовища (біологічних, соціальних, фізичних, культурних) та відповідної вікової зрілості пізнавальних і емоційних процесів [2].

Уміння проявити волю, прийняти власне рішення, здатність передбачити можливі наслідки ситуацій (відрефлексувати) й готовність визнавати право іншої людини на власне бачення та аргументи О. Байер характеризує як соціально компетентну поведінку дитини. Науковець звертає увагу на роль дорослого в процесі соціалізації малюка: дорослий має спонукати дитину до співпраці в проблемних ситуаціях, бути для дитини помічником у пошуках розв'язання проблемної ситуації; плекати в собі бажання «чути дитину; підтримувати дитину в здобутті впевненості в собі; приймати почуття дитини, а не оцінювати та засуджувати їх; вірити в здатність дитини самотужки розв'язати власні проблеми — не варто одразу ж намагатися зробити все за дитину самому; сприймати дитину як самостійну особистість — не варто брати на себе відповідальність за вибір дитини» [1, с. 49].

Узагальнення результатів нашого дослідження дало підставу виділити основні педагогічні умови, необхідні для забезпечення свободи вибору дитини: 1) організація відповідного предметно-ігрового середовища та розвивального простору; 2) підтримка і позитивне оцінювання діяльності, ініціативності, зусиль, які дитина доклала для досягнення бажаного результату; 3) чітке позначення меж дозволеного, розуміння дітьми того, де починається і закінчується свобода [5].

Отже, аналіз психолого-педагогічних розвідок і проведене дослідження дає підстави зробити висновок: дитину дошкільного віку можна назвати вільною у виборі й самостійною (а отже готовою до критичного мислення), якщо її поведінка характеризується комплексом таких основних показників: незалежність, ініціативність і активність; цілеспрямованість і відповідальність; елементарна критичність і самокритичність; оптимізм і впевненість у собі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байер О. Особливості формування соціальної впевненості дитини. Практичний психолог. Дитячий садок. 2013. №4. С. 45–47.
2. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ : методичний посібник / Г. Беленька, Н. Гавриш, С. Васильєва, В. Маршицька, С. Нечай, Г. Орлова, О. Остряньська, О. Полякова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Шкляр ; за заг. ред. Н. Гавриш. Х. : Мадрид, 2015. 220 с.
3. Кластер Девид. Що таке критичне мислення? URL: <http://testolog.narod.ru/Other15.html>
4. Ладивір С. О. Поле ціннісних орієнтацій старших дошкільників. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2015. №8. С. 11–15.
5. Bielienska G., Kondratets I. The formation and development of a child's skills to be free in the conditions of kindergarden. The Potential of Modern Science. Volume 3. Sciemcee Publishing. London. 2019. P 61-69 (281 p.)

Кравченко Оксана Олексіївна,

*доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету соціальної та психологічної освіти
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини*

ДО ПИТАННЯ СТВОРЕННЯ БЕЗБАР'ЄРНОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

З-поміж викликів сьогодення заслуговує на увагу проблема забезпечення у всіх сферах життєдіяльності рівних прав і можливостей для людей з інвалідністю. Відтак, для Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини пріоритет — створення умов та розробка дієвих технологій для здобуття освіти молоддю з особливими освітніми потребами, з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, задля успішної соціалізації та самореалізації.

Над розробкою цієї тематики працюють, зокрема, члени Центру соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму у «Без бар'єрів» (факультет соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини).

Мета діяльності Центру — консолідація зусиль відповідних структурних підрозділів університету, залучених органів виконавчої влади та громадських організацій, спрямованих на соціально-педагогічну та психологічну підтримку осіб з особливими освітніми потребами щодо їх адаптації до студентського та педагогічного колективу, інтеграції у освітнє та соціальне середовище.

Задля реалізації визначеної мети членами Центру:

- проведено науково-практичні конференції, круглі столи, семінари всеукраїнського та міжнародного рівнів із питань організації спільного навчально-виховного середовища для осіб із особливими потребами;
- організовано та проведено I, II та III студентський конкурс наукових соціальних проектів з питань інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Подорожуємо без бар'єрів»;
- проведено тренінги для молодих викладачів «Етика спілкування з людьми з інвалідністю» та для студентів «Не дай себе продати!»;
- розроблено програму міждисциплінарного командного підходу для здійснення медико-соціального та психолого-педагогічного супроводу в умовах закладу освіти;
- для першокурсників та студентів старших курсів розроблені індивідуальні програми адаптації та реабілітації у вищій школі;
- проведено опитування та створено банк статистичних даних «Готовність майбутніх асистентів вчителя до роботи в інклюзивних класах», «Соціальна захищеність студентів з інвалідністю»;
- організовано та проведено студентську науково-практичну конференцію, приурочену Міжнародному дню людей з інвалідністю «Актуальні проблеми інклюзивної освіти»;
- підготовлено та впроваджено навчальний курс «Інклюзивний туризм», що дало змогу теоретично обґрунтувати доцільність вивчення цієї проблематики у сфері соціальної роботи;
- удосконалено систему підготовки волонтерів до практичної діяльності; подальшого розвитку набуло застосування виховних заходів зі студентами з інвалідністю як елементів діяльності соціального працівника.

Уже стало традицією щорічно на базі факультету соціальної та психологічної освіти організувати фестиваль творчості «Рівні між собою ми. Будемо разом Я і Ти». Захід є регіональним, у якому беруть участь студенти та діти з інвалідністю та показують свої творчі досягнення.

З метою створення інклюзивного середовища в УДПУ імені Павла Тичини велика увага приділяється забезпеченню реалізації вимог щодо доступності до навчальних приміщень для осіб з інвалідністю та інших маломобільних груп населення: згідно до вимог будівельних норм та стандартів облаштовані пандуси в усіх навчальних корпусах; облаштовано спеціалізовані санітарно-гігієнічні кімнати у відповідності до вимог доступності та Універсального дизайну; закуплено парти для студентів-валізочників; придбано таблички шрифтом Брайля з назвою кожного факультету, кафедри, структурних підрозділів університету; закуплено абетки шрифтом Брайля для студентів — майбутніх психологів, соціальних працівників, педагогів — майбутніх фахівців, які готові працювати в умовах інклюзивної освіти; у читальних залах та комп'ютерних класах облаштовані клавіатури до комп'ютерів шрифтом Брайля для студентів з порушенням зору; для потреб Центру освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів» придбано географічні карти Європи шрифтом Брайля; у гуртожитках облаштовані кімнати для студентів з інвалідністю та наявні пандуси.

У 2019 р. університет став переможцем проекту Healthy Challenge, оголошений Фондом народонаселення ООН, та отримав грант у розмірі 15 000 грн. для придбання інвентарю для підтримки здорового способу життя студентів, в тому числі з інвалідністю.

На факультеті соціальної та психологічної освіти створено інклюзивні групи (відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» від 10 липня 2019 року № 635). Розроблено та затверджено «Положення про команду психолого-педагогічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами УДПУ імені Павла Тичини» задля функціонування міждисциплінарної команди фахівців.

Проблема соціально-психологічної реабілітації студентської молоді з інвалідністю є темою наукових досліджень співробітників Центру, і в цьому аспекті з 1 січня 2020 р. молоді науковці університету розпочали розробку науково-дослідної теми за кошти

держбюджету: «Соціально-психологічна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами інклюзивного туризму». Строки виконання: 2020–2022 рр.

Таким чином, тенденція щодо зростання контингенту студентів з інвалідністю поставила у число пріоритетів діяльності УДПУ імені Павла Тичини необхідність розв'язання проблеми навчання і соціального розвитку цих осіб, створення новітніх технологій покращення якості життя, запровадження дієвої системи соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами інклюзивного туризму, розробці методичних рекомендацій щодо оптимізації їхніх сильних сторін на шляху до соціальної інтеграції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Центр соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму у «Без бар'єрів»: офіційний сайт. Режим доступу: <https://fspu.odpu.edu.ua/наука/науково-дослідні-центри-2/про-насс/>

Куземко Леся Валентинівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та психології

Київського університету імені Бориса Грінченка

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ:

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Реформа української освіти, яка розпочалася з початкової школи (НУШ), зумовила розроблення низки нормативних документів, що регулюють діяльність педагогів. Зокрема, затверджено Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчителя закладу загальної середньої освіти» та «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020), триває робота щодо підготовки стандартів вихователя та керівника закладу дошкільної освіти. Зазначені професійні стандарти визначають трудові

функції педагогів з організації навчання та виховання здобувачів освіти, зокрема формування у них ключових компетентностей та наскрізних навичок. А в переліку здатностей, відповідно професійних компетентностей вчителя, визначено здатність до критичного мислення й оцінювання інформації. Відтак, одним із пріоритетних завдань закладів вищої освіти постає завдання підготовки фахівця, спроможного критично осмислювати інформацію й навчати цьому дітей.

З метою вивчення сучасного стану досліджуваної проблеми у теорії і практиці вищої освіти, нами здійснено студіювання теоретичних джерел щодо формування і розвитку критичного мислення у майбутніх педагогів; проведено емпіричне дослідження серед студентів спеціальностей 012 «Дошкільна освіта» та 013 «Початкова освіта» рівня вищої освіти першого (бакалаврського) Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка. Дослідження тривало впродовж чотирьох років (на всіх етапах якого задіяно понад 350 осіб, з яких 78 осіб експериментальної групи).

З'ясовано, що у контексті психології мислення, критичність зазвичай трактується як одна з властивостей розуму і визначається як усвідомлений контроль за ходом інтелектуальної діяльності людини. У педагогічних джерелах критичне мислення виокремлюють як мислення найвищого рівня, яке ґрунтується на інформації, під час якої здійснюється оцінювання думок, припущень, шляхів їх доведення [1; 2]. Також визначено, що критичне мислення, як системний процес, включає п'ять взаємопов'язаних елементів: самостійність (мислення стає критичним якщо носить індивідуальний характер); постановка проблеми (виокремлення проблеми, яка стимулює мислити критично та пошуку відповідної інформації); прийняття рішення, яке дозволяє оптимально розв'язувати окреслену проблему; чітка аргументованість (усвідомлення варіативності розв'язання проблеми і підкріплення кожного варіанту рішення вагомими аргументами); соціальність (уміння доводити свою позицію, або змінювати її під вагомістю аргументів).

Емпіричне дослідження передбачало кілька етапів. На першому — проведено пілотне опитування серед студентів педагогічних спеціальностей, вчителів початкових класів та вихователів дітей дошкільного віку щодо розуміння ними сутності поняття критичного мислення, самооцінювання рівня його сформованості. Відповіді респондентів довели необхідність розроблення технологічного

забезпечення процесу формування критичного мислення у студентів педагогічних спеціальностей, яке б інтегрувалося у зміст навчальних дисциплін професійної підготовки.

На другому етапі розроблено методикку дослідження, з метою діагностики рівнів сформованості критичного мислення у студентів першого курсу спеціальностей «Дошкільна освіта» і «Початкова освіта», а саме:

- виокремлено навички, які характеризують сформованість критичного мислення (прояв допитливості та використання дослідницьких методів пошуку й обґрунтування достовірності інформації; сприйняття ситуації глобально, знаходження причин її виникнення й альтернатив вирішення; генерування, відстоювання чи зміна власних суджень на основі фактів та аргументів; коректне застосування отриманих результатів для вирішення проблем і прийняття зважених рішень);
- розроблено опитувальники; бланки спостережень; інтерактивні вправи, з урахуванням того, що навички критичного мислення найкраще проявляються в діяльності («шість капелюхів», «дерево припущень», «кошик ідей», «плакат думок», обговорення суперечливих питань тощо);
- обґрунтовано рівні сформованості навичок критичного мислення в майбутніх педагогів (базовий, середній і високий) [5, с. 267].

Третій (формувальний) етап дослідження передбачав реалізацію розробленого технологічного забезпечення формування і розвитку критичного мислення у студентів Педагогічного інституту. З цією метою удосконалено зміст і технологію викладання інтегрованих навчальних дисциплін «Педагогіка», «Психологія» та завдань навчальних (психолого-педагогічних) практик на 1–3 курсах. Дієвими формами роботи виявилися: проблемні лекції, семінари-дискусії й семінари-розв'язування задач; практичні заняття частково-пошукового характеру, самостійна навчально-пізнавальна робота, творчі завдання педагогічних практик.

На четвертому етапі здійснювалася перевірка системи роботи, яку розроблено та реалізовано на формуальному етапі дослідження впродовж трьох років. Її ефективність засвідчила позитивна динаміка рівнів сформованості критичного мислення у студентів

педагогічних спеціальностей — показники базового рівня знизилися на контрольному етапі у порівнянні з констатувальним на 61%, а середній і високий рівні — зросли (відповідно на 18% і 43%).

У підсумку варто зазначити, що формування критичного мислення в майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки, повинен відбуватися системно з відповідно розробленим змістово-технологічним забезпеченням. Лише за таких умов студенти опановують уміннями критичного осмислення навчальної інформації та виробляти власну стратегію щодо вирішення освітніх завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Темпл Ч., Стіл Д., Мередіт К. Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів» (Підготовлено для розвитку критичного мислення) : Посібник I-IV. Науково-методичний Центр розвитку критичного та образного мислення : Інтелект. 1998. 32 с.
2. Тягло О. В. Критичне мислення : навч. посібник. Харків : Основа, 2008. 192 с.
3. Куземко Л. В. Формування наскрізних навичок в контексті особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів. *European scientific discussions : international scientific and practical conference, Rome, Italy, april 25-27, 2021.* С. 264-270.
4. Куземко, Л. В. Проблема формування в майбутніх педагогів критичного мислення і здатності вирішувати проблеми. *Молодий вчений.* 2017. III (43). С. 417-421.

Курило Віталій Семенович,

*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
в. о. ректора Державного закладу «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»*

КОНЦЕПЦІЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ВИМІР

Критичне мислення сьогодні активно досліджується науковцями: уточнюється дефініція, визначається його структура та складники, здійснюються спроби впровадження технології розвитку критичного мислення в освітні системи закладів загальної

середньої, професійно-технічної, вищої освіти, відбувається пошук нових методів і прийомів розвитку критичного мислення, розробляється інструментарій для визначення його розвитку у різних вікових та соціальних груп тощо.

Така увага до критичного мислення спричинена цілою низкою чинників: глобальною цифровізацією та інформатизацією суспільства, потребою у спеціальних вміннях і навичках щодо адекватної роботи з інформацією, здатності до уникнення маніпуляції й інформаційної агресії, необхідністю приймати виважені рішення в умовах, що швидко змінюються тощо.

Розвиток критичного мислення сьогодні знаходиться в полі зору педагогічної науки. Це пов'язано з появою технології розвитку критичного мислення (автори К. Мередіт, Дж. Стіл, Ч. Темпл), що була запроваджена в американську освітню систему. На пострадянському просторі ця технологія відома як «Розвиток критичного мислення через читання та письмо».

Однак було б не справедливо стверджувати, що ця технологія, а також розвиток критичного мислення є суто педагогічною проблемою. У критичному мисленні органічно переплітаються одразу декілька наук, і процес розвитку критичного мислення вимагає обов'язкового їх врахування. Сюди можна віднести передусім аксіологію, гносеологію, логіку, психологію.

Проблема філософії полягає у встановленні відносин людини зі світом, і саме мислення постає способом їх розуміння. Витоки критичного мислення знаходимо ще у працях древніх філософів: Аристотеля, Платона, Сократа, пізніше у Фоми Аквінського, Р. Декарта, Ф. Бекона, Г. Гегеля, І. Канта та ін. У філософських працях цих учених було закладено перші прояви і вимоги до культури мислення, підвалини концепції критичного мислення, визначено правила й шляхи правильного розмірковування. Філософи кінця XIX — початку XX століття — К. Поппер, В. Джемс та ін. — обґрунтували теорію критичного мислення, його доцільність і необхідність та здійснили перші кроки до проникнення її в педагогічну теорію. Наші сучасники — Дж. Дьюї, В. Кремень, В. Розін А. Урсул та ін. — репрезентують концепцію критичного мислення в освітній системі.

Значну роль у концепції критичного мислення відіграє аксіологія та гносеологія. Аксіологія досліджує побудову сферу цінностей, а гносеологія — закономірності процесу пізнання. Сучасна концепція критичного мислення ґрунтується на наявних знаннях, цінностях,

спрямована на формування гуманістичних цінностей, піддає сумніву необґрунтовані позиції, впливає на свідомість особистості тощо.

Панівну позицію у концепції критичного мислення, з точки зору філософії, займають дві основні форми пізнання: чуттєва й раціональна форма. До раціональних традиційно відносять відчуття, сприймання, уявлення, що привертає увагу до концепції психологів. До раціональних форм пізнання належать поняття, судження, умовивід.

Одну з ключових ролей у концепції критичного мислення відіграє логіка, адже специфічні методи і прийоми мислення — аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, наукове пояснення — застосовуються під час критичного мислення, на їх основі будують судження, теорії тощо.

Важливий внесок у сучасну концепцію критичного мислення робить психологія, адже поняття «мислення» є в такій же мірі психологічним, як і філософським. Мислення є психічним процесом, крім того, критичне мислення здійснює особистість, яка і є центральною категорією психології. Критичне мислення у сучасній психологічній науці (Л. Василенко, О. Матласевич, У. Ніктчук, І. Пасічник, В. Савчин, Д. Халперн та ін.) розглядається у вимірі когнітивного підходу як метакогнітивного феномену, однак при цьому необхідно зважати й на психологічні особливості структури особистості й враховувати потяг, бажання, інтерес, світосприйняття, переконання, знання, уміння, навички, темперамент, стать вік, характер і здібності. На сьогодні залишається ще не дослідженою проблема взаємозалежності чи її відсутності розвитку критичного мислення від, наприклад, темпераменту, віку, характеру тощо. Зрозуміло, що педагогічна наука спирається на досягнення психології, але в процесі розвитку критичного мислення вони мають посідати чільне місце.

Не викликає сумнівів приналежність критичного мислення й до педагогічної науки. Ця концепція впроваджується в освітню систему закладів освіти різних рівнів, має специфічну технологію, методи й прийоми, засоби, фази тощо. А тому вимагає визначення й розробки педагогічних засад.

Таким чином, розглядаючи концепцію критичного мислення у педагогічній площині, важливо враховувати її міждисциплінарність та вплив на її розвиток інших наук — філософії, логіки, психології. Такий підхід дозволить розробити нові методи і прийоми розвит-

ку критичного мислення у різних соціальних і вікових категорій людей, зробити цей процес більш ефективним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Філософія: мислителі, ідей, концепції : підручник. Київ : Книга, 2005. 528 с.
2. Психологія мислення : підручник / І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, О. В. Матлашевич, У. І. Нікітчук та ін. ; за ред. І. Д. Пасічника. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. 560 с.
3. Braus J. A., Wood D. Environmental education in the schools : Creating a program that works! Peace Corps. Information Collection & Exchange. Washington, NY : Peace Corps. Information Collection and Exchange. MOO44, 1993. 333 p. https://files.peacecorps.gov/multimedia/pdf/library/M0044_Environmental_Education_in_the_Schools.pdf (дата звернення: 25.05.2021).
4. Dewey J. How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston : Health & Company, 1933. 301 p.

Леонтєва Інна Василівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри теорії та історії педагогіки

*Педагогічного інституту Київського університету
імені Бориса Грінченка*

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ : DEBES, ERGO POTES

Здатність до критичного мислення ще 5 років тому розглядалася як актуальна навичка, необхідна сучасній людині для успішної кар'єри. За останні роки уміння критично мислити посіло другу позицію в рейтингу навичок XXI століття, складеного Всесвітнім економічним форумом (World Economic Forum, 2019) та стало розглядатися як запорука цивілізаційного поступу людства, відтак його розвиток набув характеру максими освітнього процесу.

Зауважимо, що ідея цілеспрямованого розвитку критичного мислення як життєво важливої навички сучасної людини прийшла в Україну ще наприкінці минулого століття (О. Тягло, 2017) і за минулий час набула широкого розголосу в педагогічній спільноті,

переважно серед вчителів, які з ентузіазмом почали «вбудовувати» її в освітній процес [1, с. 8]. Відтоді як В. Кремень вперше звернув увагу освітян на актуальність ідеї розвитку критичного мислення в освітньому процесі (Всеукраїнський з'їзд працівників освіти, м. Київ, 2001) і до її закріплення на рівні нормативно-правових документів минуло не багато часу. Розглянемо нижче низку нормативних документів, що регламентують освітню діяльність для підкріплення першої тези — *debes* (мусимо).

Стаття 12 Закону України «Про освіту» (2017) унормовує критичне мислення як ключову компетентність, необхідну кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, а її формування (сукупно з формуванням інших ключових компетентностей, визначених законом) сприятиме реалізації мети повної загальної середньої освіти: «всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, здатної до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, яка прагне до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності». Концепція «Нова українська школа» (2016) визначає критичне мислення як вміння, що наскрізно проходить крізь десять ключових компетентностей НУШ та є «канвою» для розвитку учня, його успішної самореалізації як людини й громадянина. Для впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» та з метою вдосконалення системи педагогічної освіти у 2018 р. було затверджено «Концепцію розвитку педагогічної освіти», яка теж певним чином унормовує необхідність розвитку критичного мислення людини в освітньому процесі. Так, у документі зазначається, що якісна освіта є одним з головних чинників успіху людини, а педагог, що її надає, одночасно є і об'єктом, і провідником позитивних змін у особистості людини. Відтак, програми підготовки майбутніх педагогів мають забезпечувати набуття педагогічними працівниками вмінь та досвіду формування компетентностей в учнів та відповідати суспільним запитам, сформульованим у професійних та освітніх стандартах. Звернемося до оприлюднених нещодавно документів, що стандартизують професійну педагогічну діяльність на різних щаблях освіти та підготовку фахівців освітньої галузі. Протягом 2019–2021 рр. Міністерство освіти і науки України ввело в дію низку освітніх стандартів для спеціальностей: 011 «Освітні, педагогічні

науки» (ОР Магістр), 012 «Дошкільна освіта» (ОР Бакалавр, Магістр), 013 «Початкова освіта» (ОР Бакалавр), 015 «Професійна освіта» (ОР Бакалавр, Магістр), 016 «Спеціальна освіта» (ОР Бакалавр, Магістр) та 017 «Фізична культура і спорт» (ОР Бакалавр, Магістр), тим самим охопивши підготовку фахівців майже усіх спеціальностей освітньої-педагогічної галузі. У грудні 2020 року було введено в дію професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», а згодом Мінекономіки було оприлюднено професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» (березень, 2021). Червоною ниткою крізь усі названі документи проходить ідея розвитку у здобувачів освіти уміння критично мислити. Таким чином, розвиток критичного мислення є *modus operandi* сучасного освітнього процесу.

Розглянемо другу тезу — *ergo potes* (тому вміємо). Результативність освітнього процесу значною мірою, на нашу думку, залежить від педагога, його уміння критично мислити, здатності витримувати інформаційне перевантаження, гнучкості, здатності переосмислювати та вдосконалювати способи і форми навчання в освітньому процесі, виходити за його межі. Відтак, перед нами постав серйозний виклик усунути дисбаланс між суспільним запитом на критично мислячих фахівців та спроможністю до цього існуючої системи освіти (який інструментарій забезпечуватиме розвиток критичного здобувача освіти). Досліджуючи проблему формування критичного мислення викладачів у процесі фахової підготовки в університеті (Леонтьєва І., 2019), ми встановили, що розвиток уміння критично мислити має бути тісно пов'язаний з формуванням у майбутніх педагогів здатності обґрунтовувати стратегію своєї педагогічної діяльності, осмислювати її практичні результати, здатності до цілісної педагогічної рефлексії, до оцінки рішень, прийнятих і зреалізованих у професійній педагогічній діяльності, їх критичного аналізу. Уможливити реалізацію цих завдань може використання активних та інтерактивних методів навчання. На відміну від традиційних методів, вони спрямовані на організацію взаємодії, діалогічного спілкування, в ході яких студенти обмінюються досвідом вирішення складних практичних проблем, аналізують та оцінюють його з різних позицій, розглядають можливі альтернативні варіанти, аргументують прийняті рішення, що сукупно працює на розвиток

критичного мислення. Найрезультативнішим з низки апробованих в освітньому процесі методів інтерактивного навчання в плані розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти виявився метод аналізу конкретних ситуацій (case-study). Зауважимо, що у вітчизняному науковому дискурсі існує значне розмаїття дефініцій, похідних від перекладу оригінального терміну «case-study», запропонованому Діном Донхемом, деканом Гарвардської школи управління бізнесом (м. Бостон, США) ще у далекому 1910 році для позначення описів реальних бізнес-ситуацій, які використовували під час проведення лекцій-дискусій на курсах підготовки аспірантів бізнес-адміністрування замість відсутніх підручників. Сьогодні в активному вжитку знаходяться дефініції метод кейсів, кейс-метод, кейс-технологія, метод аналізу ситуацій. Їх термінологічний аналіз та власне розуміння окресленої дефініції, а також зразок авторського педагогічного кейсу ми детально представили у статті «Педагогічний кейс як засіб розвитку критичного мислення майбутніх викладачів» (Леонтьєва І., 2019) [2]. Зауважимо лише, що ми розрізняємо освітню технологію (case-study) та інструментальний засіб навчання майбутніх педагогів (педагогічний кейс), що використовується в освітньому процесі та є елементом освітньої технології.

Застосування педагогічних кейсів як інструментального засобу навчання в освітньому процесі ЗВО має низку переваг, серед яких найбільш суттєвими, на нашу думку є: спроможність створювати ситуацію, за якої у студента є можливість перевірити теорію на практиці; розвиток здатності до вільного висловлення своєї думки, уміння формулювати питання, аргументувати свою відповідь; а також, розвиток самостійного та критичного мислення. Наголосимо, що серед суттєвих недоліків використання педагогічних кейсів в освітньому процесі з метою розвитку критичного мислення майбутніх педагогів є: значні витрати часу та ресурсів та необхідність ґрунтовної підготовки викладача до проведення дискусії та аналізу ситуації. Попри окреслені недоліки, результати використання кейсів в освітньому процесі дає підстави розглядати його як дієвий інструмент розвитку уміння здобувачів освіти критично мислити.

ЛІТЕРАТУРА

1. Тягло О.В. Критичне мислення в дії, або досвід критичної рецензії. *Постметодика*, 2017. №1. С. 8–13.

2. Леонтєва І.В. Педагогічний кейс як засіб розвитку критичного мислення майбутніх викладачів. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка.*, 2019. №32, 29–38.

Малієнко Юлія Борисівна,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК СКЛАДНИК

ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ГІМНАЗІЇ

Реалізація мети базової середньої освіти ґрунтується на таких ціннісних орієнтирах, як становлення вільної особистості учня, підтримка його самостійності, підприємливості та ініціативності, розвиток критичного мислення та впевненості в собі [1].

Відтоді, як на межі тисячоліть у вітчизняному освітньому середовищі почали поширюватися ідеї критичного мислення, зростає усвідомлення їх актуальності, самостійності та перспективності.

Поступово зі справи ентузіастів критичне мислення трансформується у науковий підхід, перетворюється на один з основоположних принципів Державного стандарту базової середньої освіти. Аналіз документу свідчить, що відтепер формування в учнів критичного мислення стає системною вимогою освіти.

До сьогодні триває процес дефініювання поняття «критичне мислення». Ми обрали тлумачення О. Пометун, на думку якої, критичне мислення — це окремий тип мислення, що характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю, рефлексивністю та передбачає розвиток у процесі навчання здатності людини: визначати проблеми, аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел, висувати альтернативи й оцінювати їх, обирати спосіб розв'язання проблеми чи власну позицію щодо неї й обґрунтовувати свої погляди, робити свідомий вибір і діяти [2, с. 94].

Критичне мислення інтегративне за своєю суттю, оскільки зумовлює активну взаємодію змістового та діяльнісного контенту

предметів, курсів, галузей освіти, зокрема, громадянської та історичної. Саме тому воно стає важливим складником інтегрованого навчання історії в гімназії.

Наведемо лише окремі приклади наскрізного, об'єднувального характеру критичного мислення, що представлені у Державному стандарті базової середньої освіти як вимоги до учнів: моделювати процеси та ситуації (математична компетентність); здобувати, опрацьовувати, критично осмислювати інформацію з різних джерел (вільне володіння державною мовою); реагувати на зміни та долати труднощі (інноваційність); критично і відповідально використовувати цифрові технології (інформаційно-комунікаційна компетентність); визначати і оцінювати власні потреби та ресурси для розвитку компетентностей (навчання впродовж життя); ініціативність, спроможність створювати цінності для інших у будь-якій сфері життєдіяльності (підприємливість і фінансова грамотність).

Зазначимо, що критичне мислення як компонент інтегрованого навчання історії реалізується також і через наступні вміння учнів: критично і системно мислити, що виявляється у визначенні характерних ознак явищ, подій, ідей, їх взаємозв'язків, умінні аналізувати, оцінювати доказовість і вагомість аргументів у судженнях, зважати на протилежні думки та контраргументи, розрізняти факти, їх інтерпретації, розпізнавати спроби маніпулювання даними, використовуючи різноманітні ресурси і способи оцінювання якості доказів, надійності джерел і достовірності інформації [1].

Формування в учнів критичного мислення у процесі навчання історії в гімназії є важливим чинником компетентісно орієнтованого розвитку освіти XXI століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>.
2. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89-98. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrprj_2018_2_14

Марчак Олександр Юзефович,

аспірант кафедри філософії

історичного факультету

Харківського національного педагогічного

університету імені Г. С. Сковороди

СУЧАСНА ОСВІТА: КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ

У ТОТАЛЬНОСТІ СИМУЛЯКРІВ

Пізнання світу для кожної людини починається із самої себе — до цього зрозумілого і ніби простого висновку нас в архетипах античної культури підводить відомий напис на храмі Аполлона в Дельфах. Сократ пішов ще далі у провокативній констатації когнітивних можливостей людини у своїх численних діалогах: «Я знаю, що нічого не знаю!», створивши для людства важливий наратив сократівського «незнання» - необхідність і можливість самоусвідомлення, оцінки себе для старту цілеспрямованого руху по життєвому шляху у світлі знання. Розвиток інтелектуальної думки, філософського мислення в наступні епохи вже рухався саме у цьому річищі — необхідності самопізнання як основи становлення духовної, освіченої людини; для української культури педагогічний приклад і філософія Г. С. Сковороди з принципом пізнання себе виходить далеко за межі бароко, актуалізується в сьогоденні.

У гранично межовому осягненні проблематики сучасної освітології важливим напрямком постає рефлексія знання як такого та форми його трансляції і засвоєння учасниками освітнього процесу. Проблема імітації, підміни якісного, справжнього, істинного підробкою, яке Ж. Бодріяр півстоліття тому визначав як «субституцію, заміну реального знаками реального» [1, С.7] в умовах сучасної віртуалізації життя соціуму та освітнього процесу як його складової, посилене постCOVID-ними факторами, набуває характеру чергового симулякру реальності нереального і потребує майже одночасного осмислення та дії.

Відповідь на багато болючих питань сучасності можна знайти у своїй історії та її культурних здобутках. На прикладі мислителів, що залучали світові філософські ідеї до інтелектуального життя свого народу, переосмислювали, адаптували та створювали соціокуль-

турну парадигму, формували дороговкази напрямків у розвитку суспільства в епоху Модерну можна розглядіти висхідний рух до цілісної української культури в кінці XIX ст. Щаблі цього сходження - це корпус біблійної старожитності, копітка праця киево-могилянських релігійних інтелектуалів, творців бароко, романтизму. Такий порядок презентації суспільству кращого із світової думки передбачав обов'язкову присутність вчителя, наставника, поводиря (педагога в стародавній Греції, але без рабських конотацій) та забезпечував його культурне зростання і трансформацію. Дієвість такого шляху мудрості наочно демонструє достатньо досліджена історія діяльності в Слобідській Україні в кінці XVIII — початку XIX ст. великої кількості гуртків, салонів, різних об'єднань серед молоді, офіцерства, ремісників, селян, просвітницька діяльність у дворянських, поміщицьких маєтках відомих діячів — рід Квітки з Основи, О.О. Паліцин, В.Н. Каразін, М.І. Ковалівський [2, С.106]; у багатьох з них та інших маєтках чи хатинах Г.С. Сковорода був бажаним гостем, носієм духовності, філософської думки, що завжди доносилась сократівським діалогічним стилем простої розмови. Із кола цього спілкування вийшла авторитетна у слобідському суспільстві плеяда друзів Сковороди, що відіграла вирішальну роль у відкритті Харківського університету на початку XIX ст.

В сучасному університеті, як в інформаційному суспільстві взагалі, важко уявити монополію на істину, виключно опосередкований через наставника рух знання, адже всі бібліотеки світу давно знаходяться в кишені студента у його гаджеті. Однак наслідком не верифікованої інформації з інтернету, потоку інформаційного шуму, до якого додається гібридна ідеологічна складова, стає проблема поверхневого характеру знання, або доха, яким заповнюється соціальний простір майбутніх фахівців. On-line спілкування викладача із студентом тільки проходить стадію пошуку ефективних форм. Міжнародні рейтинги якості університетів, які проводить, наприклад, агенство QS Quacquarelli Symonds, називають всього чотири українських вищих учбових заклади, що увійшли в рейтинг кращої тисячі [3].

У відповіді на питання: «Що таке Просвітництво?» І. Кант визначив його як момент історії, коли людство починає використовувати свій власний розум, виходячи із стану неповноліття, не підкоряється авторитетам та визнає необхідним критичний підхід до буття [4]. Сьогодні демонструє величезні досягнення Розуму в технологіях

та інформатизації, однак цивілізаційний підліток, видається, ще не досяг морального повноліття. Момент сучасної реальності як біфуркаційна крапка, за якою розвиток подій можливий у кількох напрямках, вимагає вирішення дилеми повернення учню значимої ролі наставника в нових умовах та ефективного використання інформаційних технологій в сучасному освітньому просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жан Бодріяр. СИМУЛЯКРИ І СИМУЛЯЦІЯ. — URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Jean_Baudrillard/Symuliakry_i_symuliatsiia.pdf (дата звернення 30.04.2021) Електронний ресурс: <https://kpi.ua/ru/2021-qs> (дата звернення 28.05.2021))
2. Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна за 200 років / В.С. Бабіров, В.М. Духопельников, Б.П. Зайцев та ін. — Харків: Фоліо, 2004. — 750 с.
3. Електронний ресурс: <https://kpi.ua/ru/2021-qs> (дата звернення 28.05.2021)
4. Кант И. Ответ на вопрос: Что такое просвещение? / И.Кант; [пер. с нем. Ц.Г.Арзаканьяна и И.Д.Копиева] // Сочинения : в 8 т. — Т.8. Юбилейное издание 1794 — 1994 / под общей редакцией проф. А.В. Гулыги. — М.: Чоро, 1994. — С.29-38. — (Мировая философская мысль) — URL: <http://prussia.online/books/sochineniya-v-8-mi-t> (дата звернення 20.03.19)

Мелков Юрій Олександрович,

*доктор філософських наук,
старший науковий співробітник
Інституту вищої освіти НАПН України*

ДЕМОКРАТИЗАЦІЯ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ ЯК ШЛЯХ ДО ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Сьогоднішня вища освіта безпосередньо пов'язана зі здійсненням наукової діяльності — як науково-педагогічними працівниками вищої освіти, так і здобувачами. Проте, на шляху розвитку дослідницької спроможності університетів України знаходяться чимало перешкод, найбільш очевидні з яких пов'язані з недостатнім фінансуванням і організаційними недоліками, такими як дисбаланс викладацької та дослідної діяльності науково-педагогічних працівників. Їх подолання може бути частково досягнуте

зокрема переосмисленню ролі викладача у сьогоденному світі — з транслятора знань до медіатора, що може та має допомогти студенту знайти свій шлях до самоосвіти протягом усього життя.

Справа в тому, що у сучасному мінливому та складному світі неможливе будь-яке «готове» знання [2], і місією вищої освіти може виступати не отримання студентами певної фіксованої кількості знань і навиків, але формування в них здатності самостійно створювати нове знання — аналізуючи наявну інформацію, вивчаючи ситуацію та середовище, оцінюючи всі ризики та наслідки можливих дій. Про таку місію освіти для XXI ст. стверджується й у доповіді Римського клубу 2018 року: йдеться зокрема про те, що освітні цілі, які уможливили б існування людства у майбутньому світі, потребують «фундаментального зсуву» з навчання запам'ятовувати та розуміти до навчання вмінню мислити новими, системними способами, про розвиток «здатності до розв'язанні проблем, а також і критичного, незалежного та самостійного мислення. Освіта, що сфокусована виключно на одному лише розумі, більш не є достатньою» [5, р.196].

Зростання самостійності здобувача вищої освіти, формування в нього критичного мислення відповідає насамперед такому вектору розвитку освіти, як її демократизація. Реалізації завдання перетворення кожного студента на повноправного суб'єкта освітнього процесу відповідає добре пасує до ідеалу класичної наукової раціональності [1]: ідея демократії тут є невіддільною від ідеї гуманізму, ідеї загального звільнення людини від влади традиції та авторитету, — вона виступає закономірним наслідком філософського заклику, вираженого у відомих словах І. Канта про мужність користуватися своїм власним розумом. А тому демократія та раціональність невіддільні й від освіти як справи виховання людської особистості, здатної користуватися власним розумом. Як зауважував більше ста років тому Джон Дьюї, демократичне суспільство відкидає принцип зовнішньої влади, а тому воно має заміну — у добровільній схильності та особистому інтересі людини, які здатна формувати лише освіта [3, р. 101].

Проте, не можна примусити людину до творчості, до самостійного та критичного мислення: примусити, — звичними адміністративними методами можна лише забезпечити виконання людиною суто стандартизованої, механічної праці, яка має мало сенсу в контексті реалізації університетом своєї місії і яка на сьогодні може бути досить успішно виконуватися комп'ютером, тим самим

звільнюючи людину до справжньої творчості. Саме «примусом до творчості» за командно-стандартизованими зразками доби Модерну можна, мабуть, пояснити критичний (до 95%!) рівень порушень норм академічної доброчесності студентами ЗВО у країнах, яким притаманна масовість вищої освіти. Як і у випадку з викладачами, проблема полягає тут скоріше у відсутності внутрішніх мотивацій для наукового пошуку, а прийняття університетською адміністрацією «етичних кодексів», як відповідь на формулювання щодо академічної доброчесності у законодавстві, носить такий саме зовнішній характер, а тому не може служити повним розв'язанням проблеми. За умов відсутності схильності до реальної наукової творчості наявна система може призводити до профанації наукової діяльності, на перетворення її на формальну гру — з дотриманням усіх процедур, але без жодного реального змісту.

Дійсно ефективна науково-дослідна діяльність здобувача чи викладача закладу вищої освіти може бути заснована лише на моральному імперативі кожної людської особистості як автономного суб'єкта моральної вимоги та суб'єкта реконструкції ідеалу наукового етосу, що фіксується зокрема у положеннях, сформульованих ще у 1942 році Робертом Мертоном, як-от: універсальність і безкорисливість наукової діяльності, принципова установка на вільну передачу плодів праці в загальне користування та «організований скептицизм» як загальна орієнтація на критичне мислення [5, р. 271–274]. Зародившись як справа небагатьох, наука перетворилася у ХХ ст. на масову діяльність, в тому числі завдяки самк вищій освіті, — проте дана суперечність може виступати й джерелом подальшого розвитку як університетів, так і науки загалом. Найважливішим фактором такого розвитку виступає демократизація: повернення до демократичного розуміння кожної людини як особистості, здатної до творчого та самостійного мислення, дозволить реалізувати засади освіти протягом усього життя, сприятиме формуванню у випускника сучасного університету наукового етосу та критичного мислення та допоможе йому ефективно працювати за умов мінливості, складності та невизначеності навколишнього світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мелков Ю. О. Демократія та раціональність // Практична філософія. — 2007. — № 3(25). — С. 98–109.

2. Мелков Ю. О. Вища освіта в умовах складності та невизначеності світу: постнекласичні стратегії розвитку та особистісний вимір // Університети і лідерство. — 2020. — № 1(9). — С. 62–77.
3. Dewey J. Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. N. Y.: The MacMillan Company, 2016. — xiv, 434 p.
4. Merton R. The Normative Structure of Science // Merton R. The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations. Chicago; L.: The University of Chicago Press, 1973. — P. 267–278.
5. Weizsäcker E. von, Wijkman A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet — A Report to the Club of Rome. — N. Y. : Springer Verlag, 2018. — 220 p.

Озьмінська Ірина Дмитрівна,

*кандидат філософських наук,
доцент кафедри публічного управління та адміністрування
Івано-Франківського національного
технічного університету нафти і газу*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТА ОЦІНКИ

НАВИЧОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ ПУБЛІЧНИХ УПРАВЛІНЦІВ

За останні 20 років через швидкі глобалізаційні процеси, урбанізацію, емансипацію, інтернаціоналізацію, запровадження раціональних моделей споживання і роботизацію виробництва з елементами штучного розуму, перехід до цифрової економіки суспільний простір (в економічній, правовій, освітній, управлінській, технологічній, культурно-духовній — та зрештою й власне особистісній, людській — сферах) зазнав кардинальних змін.

Саме тому, щоб бути конкурентоспроможною кандидатурою на ринку праці, яка здатна ефективно виконувати свої професійні обов'язки та бути гармонійною частиною колективу в інформаційну епоху, необхідно присвятити велику частку часу удосконаленню універсальних навичок (т.зв. «гнучких», «м'яких» або «soft skills»), необхідно розвивати швидкість реакції та мислення, креативність (яка, до речі, за дослідженнями компанії LinkedIn [2], посідає перше місце серед «м'яких» навичок), вміння співпрацювати у команді,

користуватись емоційним інтелектом, застосовувати різноманітні способи прийняття рішень та крокувати в ногу з розвитком інноваційних технологій.

Дуже часто — і це продиктовано сьогоднішнім, — освітні програми включають у розділ компетентностей розвиток низки типових соціальних навичок, як от: здатність бути критичним, самокритичним, відповідальність за вироблення та ухвалення рішень у непередбачуваних контекстах, вміння переконувати та адаптуватись, здатність працювати в команді та автономно і т. ін. Це, безперечно, допомагає освітнім установам адаптуватись до нових освітніх та економічних викликів та спрямовувати здобувачів на формування бажаних навичок (хоча багатьом з них, будучи студентами без досвіду роботи, важко оцінити, які навички 21 століття можуть бути корисними для них у майбутньому).

Слід зазначити, що американські урядові компанії наголошують на необхідності володіння потенційними державними службовцями певними базовими навичками, при відсутності яких їх кандидатури навіть не розглядаються при наймі на роботу[7]. Серед таких базових навичок зазначають: аналітичні та комунікативні навички, навички лідерства та вміння приймати рішення, а серед найважливіших відмічають критичне мислення.

Саме поняття «критичне мислення» не є новим і його виникнення датується античними часами, коли до критичного осмислення дійсності закликав Сократ. Під розвитком навичок критичного мислення мається на увазі цілий спектр дій: це і «пошук правдивої інформації ґрунтованої на об'єктивності, цілісності та справедливості» [4], і можливість вільно висловлювати власну думку, вміти та хотіти аналізувати та об'єктивно інтерпретувати дані без суб'єктивних стереотипних суджень та релігійних переконань, і проявляти здатність оцінювати події, ситуації та вчинки керуючись принципами логіки, чіткості та раціональності.

На нашу думку, розвиток навичок критичного мислення через технологію дизайн-мислення, обговорення запропонованих дискусійних тем, «брейнстормінг» ідей, участь в англомовних рольових іграх та різноманітних проектах, спільне творення певним прототипів та моделюванню ситуативних завдань допоможуть сформувати у майбутніх публічних управлінців вміння обґрунтувати власну думку, долати страх/дискомфорт щодо висунення самостійних нестандартних інноваційних ідей та рішення для

подолання ситуативних проблем, ясно висловлювати аргументовані висновки на основі отриманої інформації або власних чи групових спостережень, та підвищити стійкість у невизначених, неочікуваних ситуаціях.

Крім того, говорячи про розвиток навичок, слід зазначити, що у процесі навчання, легше прослідкувати за розвитком та опануванням фіксованих навичок («hard skills»), а відтак визначити рівень їх засвоєння, оскільки вони включають спеціальні професійні знання та технічні здібності та вміння, які часто відповідають критеріям тієї чи іншої професії. Рівню оволодіння гнучкими навичками складніше дати об'єктивну оцінку, так як ці навички (співпраця, лідерство, творення інноваційних рішень) мають більш інтерактивний характер і залежать від ситуативного контексту їх застосування [2] та відносяться швидше до сфери особистісних властивостей та якостей, які або з народження притаманні індивіду, або які можливо вдосконалити в процесі здобуття професійного досвіду. Отож, індивід може народитися з певними м'якими навичками, на відміну від твердих навичок, якими потрібно оволодіти [5].

Тим не менше, не можна забувати про розвиток фіксованих навичок, так як тільки сукупне поєднання і перших, і других зможе принести бажані результати у вигляді кар'єрного росту, стабільності, визнання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кошарна Н. Розвиток навичок критичного мислення студентів-магістрантів педагогічних спеціальностей у змісті дисципліни «Професійне спілкування іноземною мовою». *Освітнологічний дискурс*. Вип. 2 (29). С. 14–25. 2020. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/685>
2. Anderson B. M. The Most In-Demand Hard and Soft Skills of 2020. *Trends and Research*. 2020. URL: <https://www.linkedin.com/business/talent/blog/talent-strategy/linkedin-most-in-demand-hard-and-soft-skills>
3. Balcar J. Is It Better to Invest in Hard or Soft Skills? *The Economic and Labour Relations Review*. Vol. 27(4). 2016. P. 453–470. doi: 10.1177/1035304616674613.
4. Facione P. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. *Insight Assessment*. 2015. URL: https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts
5. Jones M., Baldi C., Phillips C., Waikar A. The Hard Truth About Soft Skills: What Recruiters Look for in Business Graduates. *College Student Journal*. Vol. 50 (3). Project Innovation, 2017. P. 422–428.

6. Succi Ch., Wieandt M. Walk the Talk: Soft Skills' Assessment of Graduates. *European Journal of Management and Business Economics*. Vol. 28 (2). 2019. URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/EJMBE-01-2019-0011>
7. The Importance of Critical Thinking in Civil Service Jobs. *Civil Service Success*. 2019. URL: <https://www.civilservicesuccess.com/the-importance-of-critical-thinking-in-civil-service-jobs/>

Омельченко Тетяна Володимирівна,

студентка магістратури

Національного університету «Чернігівський колегіум»

імені Т. Г. Шевченка

ВИКОРИСТАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

інноваційних методів навчання

У сучасному освітньому просторі, на всіх його рівнях, змінюються вимоги до якісної сторони освіти, що супроводжується пошуком нових шляхів вирішення поставлених перед педагогами завдань. Відбувається перехід від вивчення теоретичного матеріалу, затвердженого навчальними програмами, до розвитку самостійного мислення учнів і студентів, набуття ними навичок самостійного навчання та реалізації набутих знань на практиці. Для досягнення цих цілей використовуються різні інноваційні методи та інтерактивні технології.

Питання про інноваційні технології та методи навчання та їх використання в освітньому процесі досліджуються такими науковцями, як І. Дичківська, Т. Калужна, Л. Мільто, О. Огієнко, О. Пехота, Ю. Радченко та ін.

Інноваційні трансформації сучасної освіти окреслені провідними педагогічними концепціями, зокрема традиційною (оволодіння базовими знаннями, вміннями і навичками; засвоєння академічних знань), раціоналістичною (опора на знання як упорядковану сукупність об'єктивних фактів на основі створення ефективної та всебічно розробленої технології) та гуманістичною (необхідна умова для особистісного самовираження, самоствердження людини, можливість найбільш повно й адекватно відповідати природі людського «Я») [2, с. 340].

Зазначимо, що інновації в освіті — це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних технологій, у результаті яких підвищуються показники досягнень структурних компонентів освіти. Слово «інновація» має комплексне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та її практичної реалізації [2, с. 338].

У педагогіці використовують поняття «інноваційні технології» та «інноваційні методи». На нашу думку, вони споріднені, але поняття «інноваційні технології» є ширшим, оскільки включає в себе не тільки методи, а й форми, засоби навчання та почасти його зміст і окреслює участь педагога і здобувачів освіти в освітньому процесі. Сучасні дослідники розглядають інноваційні педагогічні технології як особливу організацію діяльності та мислення, що спрямована на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес засвоєння, впровадження і поширення нового в освіті [1]. Інноваційні методи навчання — це такі способи організації освітнього процесу, за яких педагог і здобувачі освіти є його рівноправними суб'єктами, що активно співпрацюють між собою і використовують задля досягнення мети сучасні дидактичні засоби. Мета навчання у цьому випадку полягає не просто в засвоєнні окресленого кола знань і формування вмінь і навичок, а й у розвитку особистості здобувача освіти, сприяння його соціалізації в суспільстві.

До найбільш поширених інноваційних методів навчання відносяться дидактичні ігри. Дидактична гра — це активна навчальна діяльність з моделювання явищ і процесів, які вивчаються; творча форма навчання, виховання і розвитку учнів і студентів. Така навчальна ігрова діяльність розвиває, виховує та допомагає учням і студентам у засвоєнні нових або розвитку вже набутих компетентностей. Основним завданням дидактичних ігор є набуття нових знань і повторення та закріплення, розвиток вмінь і навичок, зокрема й «soft skills» — комунікативні навички, критичне мислення, вміння працювати у команді.

У сучасній педагогічній теорії та практиці існує значна кількість дидактичних ігор. Тому науковці пропонують їх різні класифікації [4–6]. Так, В. Чайка класифікує дидактичні ігри на: рольові (передбачають розігрування певних ситуацій, коли школярі виконують конкретні ролі); ділові (імітація роботи представників науки, окремих професій, з врахуванням конкретних даних); організаційно-діяльнісні (використовують для професійної підготовки фахівців, підвищення їх кваліфікації, оптимального розв'язання

завдань особистісного самовизначення в професійних ситуаціях); комп'ютерні (використовують для вивчення мови програмування і формування комп'ютерних знань, а також вивчення різних дисциплін за допомогою комп'ютерних програм) [5].

Дидактична гра буде ефективною за умови її правильної організації. Для використання дидактичних ігор характерні наступні етапи (М. Кларін): орієнтація (викладач оголошує тему, дає характеристику гри, загальний огляд її ходу і правил); підготовка до проведення (виявляється в ознайомленні зі сценарієм, розподілі ролей, підготовці до їх виконання, забезпеченні процедур управління грою); проведення гри (викладач стежить за ходом гри, контролює послідовність дій, надає необхідну допомогу, фіксує результати); обговорення гри (дається характеристика виконання дій, їх сприйняття учасниками, аналізуються позитивні і негативні моменти ходу гри, труднощі, обговорюються можливі шляхів вдосконалення гри) [3]. Зауважимо, що дотримання цих етапів організації дидактичної гри є обов'язковим для педагога, незалежно від віку її учасників.

Отже, використання в освітньому процесі інноваційних методів навчання є умовою та чинником реформування сучасної освіти. Їх використання сприяє розвитку особистості дитини, формуванню її здібностей і життєвих компетентностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дригач Т. Г. Використання інноваційних педагогічних технологій у ВНЗ як фактор формування професійних умінь майбутнього викладача. URL: <http://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/36-soma-mizhnarodna-praktichno-piznavalna-internet-konferentsiya/73-vikoristannya-innovatsijnikh-pedagogichnikh-tehnologij-u-vnz-yak-faktor-formuvannya-profesijnikh-umin-majbutnogo-vkladacha>
2. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.
4. Мельничук І. М. Особливості застосування інтерактивних ігор у вищому навчальному закладі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010. №4. С. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_4_11
5. Чайка В. М. Основи дидактики: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2011. 240 с.
6. Щербань П. М. Становлення ігрових технологій як інноваційної форми навчання. *Педагогічні науки*. 2014. Вип. 60. С. 102–108.

Починкова Марія Миколаївна,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри філологічних дисциплін
Державного закладу «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»*

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ Й ІНФОРМАЦІЙНА АГРЕСІЯ

Україна переживає сьогодні важкі часи: крім затяжної соціально-економічної кризи, уже сім років вона перебуває у стані військового конфлікту та під тиском інформаційної агресії. Якщо конфлікт потребує військових, політичних, дипломатичних фахівців, то протидія інформаційній агресії лягає на плечі освітян.

Одним із ефективних засобів протидії інформаційній агресії є критичне мислення. Під критичним мисленням розуміємо тип мислення особистості, що на основі поєднання логічних, рефлексивних та творчих навичок у процесі самостійного пізнання дійсності дозволяє робити аргументовані оцінки й висновки, приймати обґрунтовані рішення, продукувати нові ідеї в умовах інформаційної невизначеності й суперечливості [4, с. 6].

Агресію сміливо можна назвати ознакою суспільства XXI століття, зокрема її інформаційний прояв. Дослідженню агресії як соціального явища присвячено значну кількість наукових праць: Р. Берон, В. Гурковський, С. Караман, О. Качмар, Б. Крейхі, В. Курило, Д. Річардсон, С. Савченко, В. Тимошенко, Я. Юрків та ін. Класичне визначення поняття «агресія» надано А. Бассом, який визначав агресію як реакцію, що завдає шкоди іншому [2, с. 198; цит. за Б. Крейхі]. При цьому дослідник визначає три шкали, за якими можна описати агресію: фізична — вербальна; активна — пасивна; пряма — непряма [1, с. 29]. Отже, інформаційну агресію, за класифікацією агресії А. Басса, можна віднести до вербальної, активну, пряму.

Результати дослідження інформаційної агресії Росії проти України як основного складника (О. Караман, В. Курило, С. Савченко) дозволили визначити поняття ідентоцид як глибинної сутності інформаційної агресії, під яким дослідники розуміють знищення та доведення національної, державної, громадянської ідентичності

країни-суперника до такого стану, коли про нього можна сказати одне — ворог; переконання частини народу країни, а в ідеалі й частини народу супротивника у злих намірах іншої частини щодо своїх [3, с. 39].

Р. Берон, Д. Річардсон визначають умови зменшення агресивних проявів у суспільстві:

- зменшення провокування потенційних агресорів;
- відсутність вигоди від застосування агресії;
- суворе покарання за агресивні дії;
- висока імовірність покарання [1].

Зрозуміло, що вплинути на останні дві умови освітянам важко, можливо лише за чіткої громадянської позиції. Стосовно перших двох ефективним засобом запобігання є розвинуте критичне мислення. Інформаційна агресія реалізується в інформаційному просторі: у соціальних мережах, на телебаченні та інших ЗМІ. Адекватне ставлення до інформації, розпізнавання маніпулятивних засобів, провокацій, тощо з використанням критичного мислення призведе до того, що буде значно зменшено кількість провокацій і буде відсутня вигода.

Дослідники (О. Караман, В. Курило, С. Савченко) привертають увагу до інформаційно-психологічної війни, під якою, розуміють цілеспрямоване широкомасштабне оперування здоровим глуздом суб'єктів, вплив на свідомість інформаційно-психологічними засобами, який викликає трансформацію психіки, зміну системи цінностей, установок, поглядів, думок, відносин, мотивів, стереотипів особистості з метою вплинути на її діяльність і поведінку [3, с. 141]. Аналіз цієї дефініції дозволяє припустити, що інформаційна агресія є частиною інформаційно-психологічної війни. Саме застосування інструментів критичного мислення дозволить уникнути оперування здоровим глуздом особистості, впливу на свідомість та змінити систему цінностей, не піддаватися стереотипам.

З метою зменшення провокації потенційних агресорів, вигоди від застосування агресії, уникнення наслідків інформаційно-психологічної війни необхідно здійснювати цілеспрямований розвиток критичного мислення особистості, застосовувати засоби і прийоми критичного мислення до оцінки інформації, її джерел, авторів тощо, що стане ефективним засобом у протидії інформаційній агресії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб : Питер, 1997. 336 с.

2. Качмар О. В. Агресія як соціальний феномен. *Нова парадигма*. Випуск 125. Соціологія. С. 197–205.
3. Курило В. С., Савченко С. В., Караман О. Л. Соціалізація особистості в умовах гібридної війни на сході України : монографія. К. : Талком, 2018. 240 с.
4. Починкова М. М. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методики професійної освіти». Старобільськ, 2021. 44 с.

Саух Петро Юрійович,

*доктор філософських наук,
професор, дійсний член (академік)
НАПН України, академік-секретар
Відділення вищої освіти НАПН України*

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ОДИН ІЗ ПРОВІДНИХ ТРЕНДІВ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Критичне мислення та освітній процес, побудований на його імперативах, в останні десять років став основою освітніх реформ у провідних країнах Європи. Як відомо, ця педагогічна новація прийшла в Європу зі США, де вона почала активно впроваджуватися в другій половині минулого століття і пов'язана з ім'ям професора Колумбійського університету Метью Ліпмана, який спираючись на ідеї відомого американського філософа і педагога Дж. Дьюї у 1987 році заснував Інститут Критичного мислення при Монклерському коледжі (США) [1]. Завдяки просвітницькій діяльності цього інституту ідея критичного мислення поширилася не лише в Америці, а й в інших країнах світу. Від самого початку концепція критичного мислення виступала дієвим інструментом удосконалення традиційного практичного мислення, яке вже не задовольняло швидкозмінні трансформації нового інформаційного суспільства й детермінувала вдосконалення не лише техніки та технологій, але й самої людини і, передусім, її мислення. У цій концепції метою освіти стає людина, яка не просто оволоділа певною сукупністю знань, а є творчою, самостійною, вільною

особистістю, здатною до саморозвитку та засвоєння потрібних у житті знань, умінь і навичок.

Сьогодні критичне мислення оголошується однією із основних навичок XXI століття. Воно стоїть на чолі сучасної системи компетенцій «4 К» разом з креативністю, комунікацією та координацією, яка є популярною у всьому світі й з 2015 року входить в дослідження PISA. На цьому акцентували не лише учасники Всесвітнього економічного форуму в Давосі у 2016 році, визначивши критичне мислення найактуальнішою навичкою, необхідною для успішної кар'єри, а й представники аналогічного форуму 2020 року, на якому в доповіді «The Future of jobs 2020» (Майбутнє робочих місць 2020) прогнозують, що в 2025 році серед найбільш затребуваних навичок буде саме здатність аналітично й критично мислити. Звісно, справа не в тому, яке саме місце (четверте, друге чи перше) відводять міжнародні експерти критичному мисленню серед актуальних навичок, а в тому, що нинішня ситуація вимагає такого типу мислення для вирішення неординарних проблем, пов'язаних із прискоренням технологічних, соціальних, організаційних змін та посиленням їх ризикової складової. В умовах четвертої індустріальної революції (industry 4.0), коли постають реальні проблеми, які неможливо вирішити за допомогою наявних знань та умінь, виникає гостра потреба в нових стратегіях, принципах та процедурах критичного мислення. Й що цікаво, це ще не вершина, де зростатиме потреба в критичному мисленні.

Сучасне міжнародне експертне середовище переконливо доводить, що вміння критично мислити забезпечує ефективність науково-технічного та суспільного прогресу і виступає запорукою демократії, а освіта в його розвитку має відігравати вирішальну роль. Критичне мислення, на його переконання, детермінує самостійні і відповідальні дії людини, спонукає до формулювання обґрунтованих висновків і оцінок та прийняття рішень, сприяє її постійному самовдосконаленню. Особливо актуалізують проблему розвитку критичного мислення емерджентність системи змін глобального інформаційного суспільства, становлення смарт-економіки в епоху діджиталізації, бар'єрів та ризиків її розвитку, які вимагають випереджувальних знань і дій.

Невипадково розвиток критичного мислення стає сьогодні одним із провідних трендів і наскрізних завдань освітнього процесу. Й Україна тут не є винятком. Ця проблема зайняла нині особливе

місце у вітчизняній науково-педагогічній діяльності не лише філософів, психологів, педагогів-теоретиків, а й безпосередньо тих фахівців, які забезпечують навчально-виховний процес у закладах освіти. Їй присвячують дисертаційні дослідження, монографії, статті, розробляють спецкурси, моделюють спеціальні уроки тощо, в яких критичне мислення розглядається як особливий науковий підхід до розв'язання широкого кола проблем як професійних, так й чисто життєвих.

Однак, якщо бути чесним перед самим собою, нерідко ця проблема набуває у нас не лише кон'юнктурного характеру, а й розглядається в теорії і практиці спрощено та зводиться до рекомендацій і рецептурних приписів, які нерідко спотворюють природу й сутність критичного мислення. Як зазначає С. Терно в промовистій статті «Світ критичного мислення: образ та мімікрія», у вітчизняній педагогічній практиці, зокрема, має місце тяжіння «до яскравого антуражу з вихолощенням проблемності» у навчанні та повна «плутанина в інструментах», які забезпечують розвиток критичного мислення. Відтак, констатує автор, усе це «призводить до спотворення зазначеної педагогічної новації до невпізнання» [2, 38].

Незважаючи на певну категоричність цієї думки, доля правди в ній є. Якщо говорити відверто, деякі нинішні «агенти освітніх змін», смакуючи розкрученим брендом критичного мислення, нерідко прикривають вульгаризовані чи суто кон'юнктурні ідеї або навіть повчання, котрі спотворюють сутність критичного мислення. У педагогічній практиці справді, *по-перше*, нерідко не враховується складність феномену критичного мислення, яке виступає не просто антиподом догматичного (шаблонного), а є мисленням «високого рівня» (М. Ліпман), що поєднує критичність, аналітичність і творчість думки. Воно включає в себе синтетичне й аналітичне, репродуктивне й продуктивне, теоретичне й практичне мислення. Це означає, що у вихованні критичного мислення не може бути лінійного підходу, а відтак єдино правильного розуміння методики навчання мислити критично. Тим паче, ця методика не може бути замкненою на структурі віртуального уроку, а має реалізовуватися в дискурсі усіх, без виключення, предметів навчального процесу й стосуватися кожного педагога. *По-друге*, слід враховувати й те, що складність критичного мислення полягає ще й у тому, що воно має два синергійно пронизаних виміри: афективний, котрий пов'яза-

ний із природною допитливістю дитини, жагою до аргументованої інформації та когнітивний, який реалізується за раціональним алгоритмом у безпосередньому навчальному процесі. Якщо перший із них, пов'язаний із природними задатками дитини, її дивергентним мисленням і здійснюється шляхом виховання дитини з раннього віку, то другий реалізується в процесі рефлексивної парадигми навчальної практики в школі, університеті, й загалом, протягом життя людини. *По-третє*, потрібно зважати й на те, що метою розвитку критичного мислення є не лише продукування ефективних проривних ідей та дій людини у вирішенні наукових, технологічних, підприємницьких завдань, а й утвердження основ демократичного способу життя, уміння переконливо аргументувати власну позицію в процесі обговорення оригінальних соціальних проектів та здатності протистояти різним формам несанкціонованого втручання в особисте життя й тенденціям маніпулювання людською свідомістю. Уміння сумніватися, перевіряти почуте або прочитане, відсіювати неправдиву інформацію виступає, так би мовити, ефективним засобом «інтелектуальної гігієни». Усе це є особливо важливим у тих ситуаціях, коли потужний розвиток медіа та інформаційних технологій стирає відмінності між правдою й вигадкою.

Це означає, що проблема розвитку критичного мислення у навчально-виховному процесі є не такою простою, як це здається на перший погляд, та вимагає не лише поглибленого розуміння феномену критичного мислення але й визначення технології його формування, пов'язаною з концепцією проблемного навчання в дискурсі експоненційних технологій та невпинного інформаційного буму й політики постправди в суспільних системах [3].

ЛІТЕРАТУРА

1. Lipman M. Critical Thinking: What can it be? / Matthew Lipman. — Institute of Critical Thinking. Resource Publication, 1988. — Series 1. — № 1. — 12 p.
2. Терно С. Світ критичного мислення: образ та мімікрія // Історія в сучасній школі. — 2012. — № 7–8. — С. 7–8.
3. Roberts David. Post-truth politics [Електронний ресурс]. — Режим доступу до ресурсу: <https://grist.org/article/2010-03-30/post-truth-politics/>.

Троцько Анна Володимирівна,

*доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України*

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА СТУДЕНТСЬКОГО САМОУПРАВЛІННЯ

Людина у добу прискорення суспільних інновацій має бути активною, креативною і відповідальною. Це орієнтир і водночас імператив життєтворчості сучасної людини. Він також торкається студентського управління, суб'єктність якого в українських реаліях зазнає деформацій, так само, як і втілення у життя ідеї автономії університету.

В українських вишах, майже без винятку, студентське самоуправління дублює роботу різних управлінських підрозділів, демонструючи міметичне мислення, за термінологією Т. Адорно і М. Горкгайма. Але сьогодні, як ніколи дотепер, колективний розум студентського самоуправління і кожен член студентської спільноти мусять опанувувати навички критичного мислення і креативно застосовувати їх у діяльності, спрямованій на оптимізацію студентського життя.

Критичне мислення у роботі громадських організацій має спрямовуватись далеко не в останню чергу на подолання групового та індивідуального егоїзму. А це можливо лише через розширення горизонтів мислення і світоглядного самовиховання в рамках студентської спільноти, залучення її до відповідального виконання повсякденних справ, необхідних для оптимізації функціонування навчального закладу. Для цього треба створювати умови для заміни міметичної раціональності на критично-відповідальну. У теоретичній площині це питання підіймається у педагогічних теоріях, які спираються на теорію само референтних соціальних систем Н. Лумана та представників молодшої генерації Франфуртської школи (Ю. Габермас, А. Гоннет, П. Слотердайк та ін.).

Критичне мислення, спрямоване на розвиток, криє у собі значний потенціал особистісного зростання студентів, поглиблює їх самопізнання не тільки у навчанні, а й у суспільно-корисній справі.

Тягло Олександр Володимирович,

*доктор філософських наук, професор,
професор кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Харківського національного університету внутрішніх справ*

ЗАБОРОНИ ЧИ

«ВАКЦИНАЦІЯ КРИТИЧНИМ МИСЛЕННЯМ?»

Одразу після подій 6 січня 2021 року у вашингтонському Капітолії з огляду на ризики для суспільної безпеки Фейсбук заблокував персональний аккаунт президента США Дональда Трампа. Незабаром подібне екстраординарне рішення ухвалив Твіттер. Трамп та його прихильники оцінили ці заборони негативно, що не виглядає сюрпризом. Більш цікавим було те, що деякі знані політики і медійники піддали заборони критиці, угледивши в них загрози для фундаментальних прав людини на свободу переконань і їх вільний вияв. Так, канцлерка Німеччини Ангела Меркель виступила проти блокування аккаунта президента Трампа у Твіттері. Тож знову проявилась давня проблема узгодження вимог суспільної безпеки та індивідуальних чи особливих колективних прав. Однак вона проявилась у сучасній формі, пов'язаній з суспільною інформаційною безпекою, що суттєво залежить од електронних соціальних медіа. Ці новітні медіа діють дуже швидко і здатні охопити майже необмежену аудиторію.

Описана ситуація генерує масу теоретичних і практичних питань, серед них базовим є таке: «Чи дають всілякі заборони ефективно і остаточне рішення проблеми суспільної інформаційної безпеки?». Про його актуальність і для України ще раз нагадали події початку лютого 2021 року, коли РНБО своїм рішенням наклала санкції на три відомі телеканали, фактично їх заборонила. З цього приводу президент України Володимир Зеленський заявив наступне.

«Санкції — це складне рішення. Україна потужно підтримує свободу слова. Не пропаганду, яка фінансується державою-агресором, яка підриває Україну на шляху до ЄС і євроатлантичної інтеграції. Боротьба за незалежність — це боротьба в інформаційній війні за правду та європейські цінності...» [1].

Слід відмітити, що популярні дискусії стосовно згаданих санкцій зазвичай обмежувалися двома питаннями: «Правильно це або неправильно? За чинним законодавством або ні?». Але навіть якщо накладені санкції тут-і-зараз політично доцільні й юридично бездоганні, все одно залишається базове: «Чи вирішують всілякі заборони проблему суспільної інформаційної безпеки в Україні ефективно і остаточно?». Аби відповісти на це питання, розгляну ілюстративну аналогію.

У протидії поширенню коронавірусної інфекції нормальні держави використовують різні відповідні заборони — карантини, локдауни тощо. Та чи ефективні ці заборони? Чи достатні вони для знищення інфекції раз і назавжди? По-перше, сьогодні у глобалізованому, надзвичайно складному і швидкоплинному світі будь-які заборони самі по собі не є достатніми для знищення інфекції усюди та назавжди. Це підтверджується, наприклад, появою і швидким розповсюдженням по світові усе нових штамів коронавірусу — британського, бразильського, індійського... По-друге, візьмемо до уваги тривимірну систему координат «здоров'я нації — продуктивність національної економіки — рівень добробуту». Неважко зрозуміти: намагання забезпечити здоров'я людей у простий спосіб — через жорсткі тривалі карантини чи локдауни — призводить до деградації економіки, що неодмінно веде до зубожіння переважної частини нації і, зрештою, істотно підриває її фізичне та психічне здоров'я. Коло, причому з протилежними очікуваним небезпечними наслідками, замикається! Що ж роботи? Одна відповідь тут відома давно: розробляти і масово виробляти доступні вакцини та здійснювати масову вакцинацію. За аналогією, аби своєчасно і ефективно протидіяти «інформаційній інфекції» — ворожій пропаганді, дезінформації, пліткам власних «корисних ідіотів» тощо — необхідно створити «вакцини для розуму» та забезпечити достатньо широке щеплення ними. На щастя, світова наука і освіта вже розробили та апробували потрібні вакцини, серед них одна з основних — критичне мислення. Наразі в такому зв'язку обмежувь посиланням на знаного північноамериканського фахівця Пітера А. Фасіоуна.

Без критичного мислення люди більш піддатливі експлуатації — як політичній, так і економічній... Критичне мислення, застосоване поінформованими громадянами, виступає необхідною умовою успіху демократичних інституцій та конкурентного ґрунтованого на вільному ринку підприємництва. Ці цінності важливі настіль-

ки, що національний інтерес полягає у тому, щоб ми намагалися навчити усіх громадян мислити критично. Це є не тільки особисте благо, а й благо для нас усіх (перекл. з [2, р. 24–26]).

Та критичне мислення необхідне не тільки за умов консолідованої демократії США, а й демократично орієнтованих поставторитарних трансформацій, особливо ускладнених зовнішнім агресивним впливом і певними внутрішніми чинниками: це дотепер залишається актуальним для України як нової незалежної держави [3], [4].

В ідеалі, набувши певного «колективного імунітету» завдяки масовій «вакцинації критичним мисленням» через доцільно організований системний освітній процес, нормальна держава не потребуватиме «силових» заборон проблемних джерел інформації, що дійсно криє у собі можливість порушення загальноvizнаних індивідуальних чи колективних прав. Базове питання щодо вирішення проблеми інформаційної безпеки знайде справді ефективну і остаточну відповідь: у змозі протидіяти «інформаційній інфекції» буде будь-хто з поінформованих, освічених і відповідальних громадян, а отже — і громадянське суспільство чи держава в цілому. Проте шлях до достатньої «вакцинації критичним мисленням» не є простим і легким не тільки за умов суперечливої демократизації в Україні, а й консолідованої демократії у США. Тож певні тимчасові належним чином обґрунтовані «силові» заборони наразі виключати ще не можна.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зеленський прокоментував санкції: Це боротьба в інформаційній війні за правду // Укрінформ, 03.02.2021. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-politics/3183337-zelenskij-prokomentuvav-sankcii-ce-borotba-v-informacijnij-vijni-za-pravdu.html>
2. Facione, P. A. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Hermosa Beach, CA: Measured Reasons LLC, 2020. URL: <https://www.insightassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/whatwhy.pdf>
3. Тягло О. Як розбудовувати громадянську освіту в Україні? // Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія». 2000. Т. 18. Політичні науки. С. 84–90.
4. Тягло О. Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі // Філософія освіти. Philosophy of Education. 2017. № 2(21). С. 240–257. URL: https://www.researchgate.net/publication/324840890_Dosvid_zasvoenna_kriticnogo_mislenna_v_ukrainskij_visij_skoli

Шевченко Світлана Миколаївна,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ — ОДИН ІЗ ВАЖЛИВИХ ЧИННИКІВ СУЧАСНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Поряд зі значною кількістю наявних форм і методів, які використовуються в освітньому процесі сучасної школи, особливе місце посідає технологія розвитку критичного мислення. Модернізація навчально-виховного процесу на сучасному етапі сприяє формуванню і розвитку кожної особистості, спроможної повноцінно реалізуватися в житті. У зв'язку з цим перед освітою постають нові завдання, що передбачають перебудову процесу навчання, кінцевою метою якого має стати максимальне розкриття індивідуальних можливостей учнів. На фоні здорових дітей, діти з особливими потребами мають ті чи інші фізичні вади, які у багатьох наявні від народження, і які лишають свій відбиток на психіці, тому їх сприйняття мови вирізняється з-поміж інших. На відміну від здорових дітей діти з особливими потребами погано розуміють мову, вони обмежені в мові і не чують її як здорові, чуючі діти. Але у формуванні світогляду мова, як засіб спілкування необхідна для всіх дітей. Незалежно чи слабкочуючі діти, чи з вадами зору чільне місце належить мові. Як відомо діти з особливими потребами мають творчі здібності. Тому інноваційні введення формування критичного мислення буде основним поштовхом до кращого розуміння мови. Школа нині орієнтується на створення оптимальних умов для розвитку дитини, спрямовується не на заучування, а на формування в учнів здібностей самостійно осмислювати навколишню дійсність, що є одним із завдань критичного мислення.

Видатному американському мислителю Д. Дьюї належить твердження, що фундаментальна мета сучасної освіти полягає не в

наданні учням інформації, а в тому, щоб розвивати в них критичний спосіб мислення. «Сучасні дослідники Д. Х.Кларк та А. У.Бідл визначають критичне мислення як процес, за допомогою якого розум опрацьовує інформацію з метою досягнення або продукування ідей чи розв'язання проблеми» [1]. Розвиток критичного мислення це найактуальніше за умов інтенсивних соціальних змін та завдань сьогоденішнього вчителя. Тільки за умови гідного виконання цього завдання ми зможемо просуватись у напрямі демократії відповідно до вимог світового інформаційного суспільства.

Суть і мета застосування технології критичного мислення така: освіта не дається вчителем (учителями), вона одержується самим учнем. Уміння вчитися, як стверджувала Олександра Яківна Савченко, — це як ключова компетентність загальної середньої школи [4]. Нині у звичайній початковій школі створюються всі умови для формування в учнів ключових компетностей, необхідних для успішної життєдіяльності й самореалізації особистості.

У період реформування шкільного процесу для дітей з особливими потребами є дуже важливою технологія розвитку критичного мислення в основі якої лежить мова. Саме така технологія, яка належить до оновлення методів навчання та продуктивних навчальних технологій розвитку мови в цілому, а для дітей з особливими потребами зокрема. Оскільки для них це є складний процес, який починається з ознайомлення інформації, а закінчується розумінням сказаного. І, для того щоб їм стало зрозуміло — з першого класу зацікавлюють дітей казками; заохочують їх до спілкування та обговорення казки; спонукають їх думати і відповідати на питання. Педагоги намагаються дати їм найперші навички здібностей слухати казку і по-можливості її відтворити. Як відомо, то у спеціальних школах, реабілітаційних центрах уже з другого класу проводяться заняття з розвитку мовлення по 3 год на тиждень.

Педагогам важливо на заняттях з розвитку мовлення з другого класу формувати критичне мислення. Давати їм прості завдання на мислячі, логічні вправи (питання і відповіді). Крім того, велике значення для них має засвоєння умінь критичного мислення, яке залежить від типу уроку (це набуття нових знань чи формування умінь). Їм надзвичайно корисно проводити детальні і логічні заняття з мовлення. Для них варто будувати заняття з такими структурними компонентами:

- 1) освіжити наявні знання, уявлення, уміння, пов'язані з темою уроку;
- 2) перевірити набуті знання і уявлення, виявити прогалини;
- 3) зосередити увагу на новій темі;
- 4) створити контекст для сприйняття нових ідей;
- 5) сформувати позитивне ставлення, зацікавленість у процесі навчання.

Також, за допомогою критичного мислення у початковій школі (3–4 класи) дітей з особливими потребами проявляється: здатність самостійно аналізувати інформацію; змінювати свої думки якщо вони неправильні [2]. Особливо важливо на заняттях з розвитку мовлення давати їм різні логічні завдання. Освітня технологія розвитку критичного мислення — це сукупність різноманітних педагогічних прийомів. В її основу покладено ідеї Ж. Піаже, Л. Виготського та ін. щодо творчої співпраці вчителя та учня. Тому педагогічні прийоми цієї технології краще будуть засвоюватися учнями коли:

- створювати сприятливі умови для творчого мислення дітей;
- формувати вміння ставити проблему,
- навчати приймати самостійні рішення та аргументувати свої думки;
- навчати як розвивати самостійність і комунікативні навички;
- виховувати колективізм, поважне ставлення до співрозмовника.

Така технологія сприятиме кращому засвоєнню знань учнів в молодшніх класах, адже інтерактивність методики спрямована не на запам'ятовування, а на вдумливий процес пізнання світу, на постановку проблеми та пошуки її вирішення. Застосування цієї технології «розвитку критичного мислення» буде сприяти формуванню мисленневих і мовленневих навичок логічного мислення учнів у початковій школі, зокрема розвиткові їхніх творчих здібностей, умінню оперувати мовними набутими здібностями, логічно вибудовувати усні й письмові висловлювання відповідно до мети й конкретної ситуації спілкування. Таким чином, технологія розвитку критичного мислення є одним із важливих чинників на сучасному етапі для кожної особистості, зокрема для дітей з особливими потребами. Нова технологія для них сприятиме кращому засвоєнню критичного мислення, здобуття навичок, а згодом набуття уміння логічно мислити, правильно вибудовувати мову, а також спілкува-

тися нею не відрізняючись від чуючого ровесника і також не лише для їхнього майбутнього навчання у ЗВО, але й для життя в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інноваційні технології навчання у розвитку творчих здібностей учнів у на уроках української мови та літератури (стр. 3 із 3). Вилучено із: <https://smekni.com/a/174395-3/nnovatsyn-tekhnolog-navchannya-u-rozvitku-tvorchikh-zdbnostey-uchnv-na-urokakh-ukransko-movi-ta-literaturi-3/>
2. Критичне мислення на уроках української мови та літератури. Вивчаємо українську мову та літературу / Упоряд М.І. Крайня. Вип. 2(63) Ви.-во: Харків, 2009. 112.
3. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої школи. Ком петентнісий підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: К. І. С., 2004. С. 34–46.
4. Технологія розвитку критичного мислення / А. Кроуф, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер. Київ: Плеяда, 2006. 220 с.

ЕЛЕКТРОННЕ НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ІСТОРІЯ ТА ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ: КОНТРОВЕРЗИ СУЧАСНОГО НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ

*Збірник тез
всеукраїнської науково-практичної конференції
з міжнародною участю*

Обкладинка, верстка, дизайн:
Ладоня К. Ю., Штефан Ю. В.

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2
Тел./факс (044) 481-38-82, 481-38-85
book-xl@ukr.net
4813585@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів,
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009



**ЗБІРНИК ТЕЗ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
З МІЖНАРОДНОЮ УЧАСТЮ**