

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

*Дічек Н. П., Саух П. Ю., Євтух М. Б., Бойченко М. І., Антонець Н. Б.,
Загородня А. А., Шевченко С. М.*

**ПАРАДИГМИ РОЗВИТКУ ТА ТЕНДЕНЦІЇ
РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
В УКРАЇНІ У ДОБУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ**

монографія

Київ – 2022

УДК 37.042/.043(091)(477)

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 13 від 18 листопада 2021 р.)*

Рецензенти:

*О.І. Курок, доктор історичних наук, професор, ректор Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;
Г.І. Іванюк, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології Київського університету імені Бориса Грінченка.*

Колектив авторів:

*Дічек Наталія Петрівна, Саух Петро Юрійович, Євтух Микола Борисович,
Бойченко Михайло Іванович, Антонєць Наталія Борисівна,
Загородня Алла Анатоліївна, Шевченко Світлана Миколаївна*

Парадигми розвитку та тенденції реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності: монографія. [Електронне видання] / колектив авт.: Дічек Н. П., Саух П. Ю., Євтух М. Б., Бойченко М. І., Антонєць Н. Б., Загородня А. А., Шевченко С. М.; за заг. ред. д-ра пед. наук, проф. Н. П. Дічек. – Київ: Педагогічна думка, 2022. – 507 с.

ISBN 978-966-644-628-5

У монографії на рівні парадигм висвітлено й обґрунтовано трансформаційні зміни у розвитку середньої загальної освіти України, узагальнено стратегії державної освітньої політики й відповідні їм тактичні зрушення у цій освітній галузі у добу незалежності. Виокремлено й охарактеризовано провідні тенденції у реформуванні шкільної освіти у 1991-2017 рр. Сформульовано філософсько-освітній дискурс реформованих процесів в освіті, зокрема у шкільній, окреслено значення філософії для стратегічного забезпечення успішного оновлення української освіти.

Матеріали монографії призначено для використання у лекційній діяльності викладачів закладів вищої освіти (ЗВО) та викладачів інститутів післядипломної педагогічної освіти (ІППО) України, для оновлення змісту освітніх й освітньо-наукових програм у ЗВО та ІППО України, а також у дослідженнях науковців, аспірантів, майбутніх учителів, освітян-практиків.

© Інститут педагогіки НАПН України, 2022

© Дічек Н. П., Саух П. Ю., Євтух М. Б., Бойченко М. І., Антонєць Н. Б., Загородня А. А., Шевченко С. М., 2022

© Педагогічна думка, 2022

ЗМІСТ

Частина I. ФІЛОСОФСЬКА РЕФЛЕКСІЯ РОЗВИТКУ І РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (1991-2017)	6
РОЗДІЛ 1.	
Філософсько-освітній дискурс модернізації навчально-виховного процесу. Реалії, проблеми, перспективи (Саух П.Ю.)	6
1.1.1. Архітектоніка освітніх реформ в Україні: філософський дискурс.....	8
1.1.2. Реалії трансформації вітчизняної «освітньої матриці»: втрати і перспективи.....	18
1.1.3. Ризики та загрози цифровізації освітнього процесу. Шляхи їх мінімізації.....	36
1.1.4. Роль і місце філософії у стратегічному забезпеченні успішності освітнього процесу.....	47
1.1.5. Педагогічна місія філософії в осмисленні освітнього процесу посткоронавірусного періоду.....	67
РОЗДІЛ 2.	
Філософське обґрунтування методології дослідження парадигм розвитку та тенденцій реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності (Бойченко М.І.)	72
1.2.1. Порівняльний аналіз парадигм розвитку освіти в Україні у добу незалежності. Філософська оцінка.....	72
1.2.2. Орієнтири реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності.....	97
1.2.2.1. Легітимація і делегітимація цінностей у освіті як передумова успішних суспільних змін.....	97
1.2.2.2. Виховання основ академічної доброчесності як передумова і складова забезпечення якості шкільної освіти.....	104
1.2.2.3. Виховання національної свідомості і громадянської відповідальності.....	109
1.2.2.4. Філософія для дітей як чинник гармонізації виховання у структурі шкільної освіти.....	118

Частина II. ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА РЕТРОСПЕКТИВА РОЗВИТКУ І РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (1991-2017) 124

РОЗДІЛ 1.

Освітня політика незалежної України у галузі середньої загальної освіти: стратегічні і тактичні зрушення (1991-2017) (Дічек Н.П.)..... 124

2.1.1. Тенденції розвитку середньої загальної освіти (СЗО) у перше десятиліття незалежності України..... 124

2.1.1.1. Освітня політика у контексті формування нової парадигми шкільної освіти – особистісно орієнтованої освіти..... 124

2.1.1.2. Філософські і психолого-педагогічні засади утвердження особистісно орієнтованої освіти..... 137

2.1.1.3. Національно орієнтована освіта і мовне питання – наріжні камені парадигмальних змін в шкільній освіті..... 154

2.1.1.4. Моделі особистісно орієнтованого виховання школярів..... 168

2.1.2. Ключові тренди і парадигми розвитку СЗО у друге десятиліття незалежності України..... 179

2.1.2.1. Оновлення шкільної освітньої політики у контексті євроінтеграційного вибору шляху розвитку Української держави..... 179

2.1.2.2. Освітня політика після Помаранчевої революції..... 191

2.1.2.2.1. Діяльність МОН України у 2005-2007 рр. у галузі модернізації роботи закладів СЗО..... 191

2.1.2.2.2. Діяльність МОН України з реформування СЗО у 2007-2010 рр. 203

2.1.2.2.3. Підходи до реформування і розвитку СЗО у 2010-2017 рр. 221

2.1.2.2.4. Типологізація процесів державного реформування шкільної освіти в Україні (1991-2017)..... 236

РОЗДІЛ 2.

Тенденції реформування початкової освіти в Україні у добу незалежності (Антонець Н.Б.)..... 243

2.2.1. Зрушення у термінах здобуття початкової освіти..... 243

2.2.2. Розвиток інституційних форм здобуття початкової освіти..... 246

2.2.3. Ключові новації у розвитку змісту початкової освіти..... 257

2.2.4. Трансформації у забезпеченні індивідуальних форм навчання..... 265

2.2.5. Зміни у підходах до оцінювання навчальних досягнень учнів..... 278

РОЗДІЛ 3.

Профільна освіта як одна з ключових тенденцій реформування середньої освіти в Україні у добу незалежності (Загородня А.А.).....	294
2.3.1. Деідеологізація й демократизація освітнього процесу у середній школі як стратегія її оновлення.....	295
2.3.2. Зміст, основна мета, завдання профільного навчання в старших класах середніх загальноосвітніх шкіл України (2003-2017 рр.).....	302
2.3.3. Міжпредметна інтеграція як провідна тенденція організації профільного навчання.....	351
2.3.4. Елективні курси в профільних школах - ключова тенденція реформування освіти старшокласників.....	359

РОЗДІЛ 4.

Тенденції реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності: освіта дітей з особливими потребами (Шевченко С.М.).....	369
2.4.1. Напрями змін в освіті дітей з особливими потребами (1990-і рр.).....	369
2.4.2. Новий тренд реформування освіти дітей з особливими потребами в Україні у 2000-і рр.: започаткування інклюзивної освіти.....	394
2.4.3. Шляхи реформування освіти дітей з особливими потребами (2011-2017 рр.).....	418

РОЗДІЛ 5.

Підготовки майбутніх учителів в Україні в умовах освітніх трансформацій у добу незалежності (Євтух М.Б.).....	445
2.5.1. Зміни у підготовці майбутніх учителів у перше десятиліття незалежності.....	445
2.5.2. Педагогічна матриця реформування підготовки майбутніх учителів протягом 2000-х рр.	468
2.5.3. Напрями оновлення підходів до підготовки майбутніх учителів в Україні у 2011-2017 рр.....	488

ЧАСТИНА 1. ФІЛОСОФСЬКА РЕФЛЕКСІЯ РОЗВИТКУ І РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (1991-2017)

РОЗДІЛ 1.

ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІЙ ДИСКУРС МОДЕРНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ. РЕАЛІЇ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Саух П.Ю.

Філософія – це не лише намагання глибше пізнати навколишній світ з висоти пташиного польоту або потяг до мудрості, але й спроможність продумано й відповідально використовувати отримані знання у своєму житті; не лише розмірковувати про мудрість, але й *sapere aude* – мати мужність бути мудрим. Мудрість, як підкреслює сучасний французький філософ Мішель Гуріна, – це не що інше, як уміння використовувати знання на практиці, «мистецтво жити».¹ Й незважаючи на бажання окремих сучасних філософів обходити стороною це поняття у своїх словниках і підручниках, філософія зберігає мудрість як серцевину усіх своїх знань і вчень. Філософія вбачає своє призначення у культивуванні потреби й здатності людини бути людиною, збагачуючи ціннісні імперативи її повсякденного існування. Не випадково Марк Тулій Цицерон називав її «наукою про зцілення душі», «вихователькою чесноти, гонителькою пороків», що об'єднує «в суспільство розсіяних по землі людей».² Філософські знання, яким властиві нелінійність, критичність та дивергентність, сприяють формуванню людини мислячої, креативної та гуманістично діяльної. Тобто філософія не є чимось побічним, несуттєвим та «прикладним» для освіти. Будучи вченням про мудрість і мудре життя, вона містить у собі й вчення про процедури і способи успадкування, збереження та примноження мудрості з покоління в покоління, від суспільства до суспільства. Одночасно успадкування, збереження та примноження мудрості становить зміст освіти як соціокультурної основи суспільства. Вона, власне, й репрезентує світ людей. Через це дружба з мудрістю виражає і «мудрість любові до освіти».

¹Гуріна Мишель. Філософія. – М.: Республика, 1958. – 540 с.

²Цицерон. Избранные сочинения / Цицерон. – М.: Худож. лит., 1975. – С. 252.

У цьому дискурсі без філософського аналізу й розуміння глобальних, прогностичних функцій і технологічних можливостей освіти важко розраховувати на повноцінне обґрунтування стратегії і політики у цій сфері, на продуктивний творчий пошук ефективних підходів та методів організації багатопланової освітньої діяльності. Тим паче, коли йдеться про наш непростий час. Коли нинішня затребуваність філософії в освіті пояснюється катастрофічною девальвацією моральних, духовних цінностей цивілізації, процесами дегуманізації життєдіяльності людини, а також тим, що в педагогіці людини її внутрішній світ витісняється різноманітними технологіями освітнього процесу й завданнями заформалізованої організації. За межами освіти залишаються такі важливі риси особистості як духовність, моральність, відповідальність. Як наслідок такої освіти формується «оцифрований» кліпово мислячий виконавець. Відверто кажучи, сьогодні вже йдеться про духовно-соціальну пандемію, що вимагає нового рівня рефлексії змісту соціокультурних особливостей, визначення сучасного аксіологічного підґрунтя освіти, її ролі та місця в сучасному глобалізованому світі. Не випадково, як зазначається в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, освіта як соціальний інститут і засіб соціалізації людини потребує нині орієнтації на нову стратегію, на нові методології мислення і пізнання, зумовлені фактором існування відкритого, нелінійного світу, що змінюється, й необхідністю відповідного навчання і пізнання. Метою цієї стратегії має бути насамперед забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання впродовж життя. Реалізація цієї мети повинна передбачати, перш за все, переорієнтацію пріоритетів освіти з держави на особистість, на послідовну демократизацію і гуманізацію навчально-виховного процесу, педагогічної ідеології загалом, тобто на гуманістичні цінності та виміри.³ Відтак, сьогодні освіта зазнає глибинних трансформацій. Філософський аналіз їх як в Україні, так і в світі

³ Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf.

загалом свідчить, що відбувається це не без протиріч і проблем. Для того, щоб повною мірою осмислити не тільки точки біфуркації вітчизняної освіти, її тектонічні зрушення в ренесансному алгоритмі культурно-цивілізаційної самоідентифікації, а й здійснити аналіз проблем і перспектив її реформування, існує потреба окреслити особливості архітекtonіки здійснюваних реформ за часів незалежності України, визначити їх основні больові точки та обґрунтувати дієві механізми удосконалення освіти.

1.1.1. Архітекtonіка освітніх реформ в Україні: філософський дискурс

Найбільше багатство будь-якої країни – її інтелектуальний потенціал. Ця беззаперечна істина набула особливої ваги наприкінці ХХ століття, коли у всьому світі утверджується переконання, що першість і авторитет у майбутньому будуть мати «інноваційно запліднені», інтелектуально потужні країни і народи. Інші, які залишаться на узбіччі, змушені будуть змиритися зі статусом людського і природно-ресурсного придатку, постачальниками дешевої сировини і дешевої робочої сили.

Рівень глибини цієї істини у різних регіонах світу в 80–90-х роках ХХ століття обумовив реформування чотирьох типів освіти: північноамериканського (США, Канада), західноєвропейського (Велика Британія, Німеччина, Франція), східноєвропейського (Болгарія, Польща, Румунія, Угорщина, Чехія, Словаччина, країни СНД) й східноазійського (Японія, Китай, Південна Корея). Вони відрізнялися за рівнем пріоритетної фінансової підтримки, централізованої державної політики, багаторівневості й багатоступеневості освіти, термінами навчання, моделями освітнього процесу, темпами реформування освіти тощо.

Поряд з цим, кожна країна, спираючись на власну систему освіти, намагалася модернізувати її на основі власних національних традицій, культури та існуючих гнучких технологій. Розвиток освіти в цей період розглядався як важливий фактор націєтворення, а формування конкретних національних

політик спрямовувався на підтримку й розвиток національної ідентичності. На усіх освітніх рівнях запроваджувалися насамперед такі навчальні дисципліни, як національна історія та література, покликані формувати у громадян уявлення про закономірності появи нації на світовій історичній арені, її неперервність, спільність історичної долі та майбутнього. Навіть у формальній площині освітніх практик ці національні та регіональні особливості суттєво відрізнялися. Наприклад, дошкільні заклади відвідують діти 3–4 років від 10 % (країни СНД) до 100 % (Велика Британія), вступають до університету від 15 % молоді (Велика Британія) до 40 % (Франція), закінчують університет у віці від 23 років (Велика Британія, країни Східної Європи) до 28,5 (Німеччина), а відсоток жінок у педагогічному корпусі – від 70 % (Японія) до 80 % (країни СНД) тощо.⁴

Але найголовніше, що об'єднувало усі ці освітні системи, – це усвідомлення необхідності кардинальної перебудови і реформування освіти у бік її гуманізації, тенденція руху від школи знань до школи розуміння, від еталону «простого фахівця» до яскравої особистості, яка постійно перебуває у пошуку і володіє критичним мисленням. Незважаючи на те, що на кінець вже достатньо комп'ютеризованого ХХ століття до 70 % вчителів не мали доступу до комп'ютерів, а освіта багатьох країн світу була далекою від стандартів окремих розвинених країн (наприклад, рівень неписьменності сягав від 20 % у Йорданії до 76 % у Сомалі), вітри змін у світі вимагали нового поступу в освіті, які обіцяли зробити світ технологічно озброєним і гуманнішим.

Україна, поряд з іншими країнами, зустріла ці кардинальні зсуви в освіті становленням незалежності, яка вселяла оптимізм у розв'язанні освітніх проблем. Але неочікуване загострення соціально-економічних проблем, зумовлених внутрішніми процесами націє- і державотворення, не зовсім сприяло конструктивним змінам в освіті. Проте зі створенням основ державності вже наприкінці 90-х років ХХ століття з'явилася реальна можливість визнати освіту і науку предметом пріоритетної уваги державної

⁴ Саух П. Ю. ХХ століття. Підсумки. – Вид. 2-е, доповн. і переробл. – К.: «МП Леся», 2009. – С. 110.

політики. Цього вимагало, з одного боку, скрутне становище, в якому опинилася освіта і наука, а з іншого – їхня роль в житті країни як базових цінностей державності, суспільної свідомості та національної безпеки. Основні зміни у сфері освіти зводилися до намагання модернізувати цю систему, адаптувати її до потреб суверенної держави та інтегрувати в міжнародний освітньо-культурний простір. Концептуальні засади цих перетворень були визначені Державною національною програмою «Освіта» («Україна ХХІ століття»)⁵. Реалізація цієї програми спрямовувалась на досягнення якісно нового стану освіти, на всебічне задоволення потреб народу та господарського комплексу країни. Однак оголосити курс на якісно новий стан освіти і наповнити її реальним конкретним змістом, як виявилось, зовсім різні речі.

Тим паче, якщо бути до кінця об'єктивним, Україна отримала у спадщину (попри різні недоліки) досить якісну систему освіти, яку, при вмінні і бажанні, було неважко модернізувати і впевнено спрямувати до світового освітнього простору. У доповіді Світового банку (1991 р.), зробленій на основі даних радянського періоду, ця система досить високо оцінювалась. Міжнародні експерти називали її «привабливою, порівняно з рештою країн Європи», відзначали високу професійну підготовку вчителів, конкурентоспроможність школярів і студентів (особливо з математики та природничих наук), які «можуть посперечатися зі стандартами середніх та розвинених країн».⁶ До того ж, на початку 90-х років ХХ століття Україна мала досить високі показники освіченості населення. Зокрема, 85 % осіб віком старше 15 років та 93 % зайнятих у народному господарстві мали середню або вищу освіту. З 50-мільйонного населення країни 9,2 млн осіб навчалося в різних освітніх закладах, що становило 70% громадян віком від 7 до 24 років. Окрім того, в дитячих дошкільних закладах виховувалось майже 2 млн дошкільнят. Була потужною система професійно-технічної освіти, до якої входило понад 1,2 тис. училищ. Високий освітній рівень забезпечувався достатньо добре

⁵ Про Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття») [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text>.

⁶ Україна: соціальна сфера у перехідний період (Аналіз Світового банку). – К.: Основи, 1994. – С. 117–121.

підготовленим викладацьким складом. Майже 85 % педагогічних працівників загальноосвітніх навчально-виховних закладів мали вищу або незакінчену вищу освіту, до 60 % викладачів закладів вищої освіти – науковий ступінь або вчене звання.

Не випадково на початку становлення незалежності України ці обставини стали причиною гострих дискусій прибічників і противників реформування національної освіти. Противники реформування висловлювали думку, що освіту, яка може «посперечатися зі стандартами середніх і розвинених країн», реформувати не потрібно. Натомість прибічники реформування переконували, що освіті (особливо гуманітарній) притаманний застарілий, заполітизований радянський зміст і тому вона потребує радикальних трансформацій. Більше того, справедливо зазначали вони, вітчизняна освіта, будучи вмонтованою в централізовану планову економіку, була надзвичайно нечутливою до змін, вузькоспеціалізованою, а основне – мала надмірну ідеологізацію навчально-виховного процесу та «звужені засади демократії». Відтак, починаючи з 1991 року перед державою постало завдання унормувати діяльність цієї системи в нових соціально-економічних умовах, збалансувати її з потребами перехідної економіки і суспільства. У зв'язку з цим був визначений магістральний напрям освітніх перетворень – побудова національної школи як гуманної, демократичної, людиноцентричної, яка відрізняється національним характером та є центром виховання вільної, патріотичної, самодостатньої особистості. Стратегія розвитку української освіти нової доби знайшла відображення в низці ухвалених на державному рівні стратегічних документів, зокрема Державної національної програми «Україна XXI століття» у 1993 р., Національної доктрини розвитку освіти у 2002 р., якими було визначено систему концептуальних ідей та орієнтирів розвитку освіти у першій чверті XXI століття. На законодавчому рівні нові засади функціонування і розвитку освіти в Україні було закріплено ухваленим у 1994 р. Законом «Про загальну середню освіту», згодом розвинено у законах «Про освіту» (2017 р.) та «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.). Законом «Про вищу освіту» було

законодавчо унормовано гуманізацію і демократизацію вищої школи, ступеневу освіту, систему ліцензування й акредитації, децентралізацію і регіоналізацію управління освітою, нову структуру напрямів та спеціальностей підготовки, посилено вплив громадськості на ухвалення рішень у сфері освітньої політики тощо. У 2016 році урядом було затверджено Концепцію Нової української школи, яка, хоча й не без проблем, нині реалізується в усіх сферах діяльності закладів загальної середньої освіти.

Але, незважаючи на те, що якісна освіта була проголошена на усіх рівнях національним пріоритетом, а в країні розгорнуті реформи освітньої галузі, пов'язані з розвитком навчально-виховних закладів нового типу, у кожній з ланок системи освіти періодично з'являлися нові, складніші проблеми, обумовлені необхідністю структурної перебудови й спонтанними змінами в освітніх пріоритетах, недостатнім фінансуванням та певною безсистемністю реформ. Усе це, особливо на перших етапах, впливало на погіршення матеріально-технічного забезпечення роботи начальних закладів, скорочення мережі дошкільних і позашкільних навчальних закладів, деформувало систему професійно-технічної освіти, спричиняло падіння престижу освіти на усіх рівнях. В Україні, на жаль, на початку реформування освіти не знайшлося свого Джеральда В. Брейсі (США), який, розкриваючи «таємницю американської освіти», застерігав: «Ми мусимо сто разів подумати, перш ніж напартачити в нашій освіті та знехтувати досвідом американської системи освіти, яка заохочує до запитань. Ми не матимемо користі від тих, хто поклоняється високим результатам тестування».⁷ «Численні нововведення, – підтримує його директор Центру ефективних шкіл в університеті Вашингтона Джері Бамбург, – рідко інституціоналізують зміни за допомогою збагачення змісту і програми навчання, розвитку шкільної організації і способів оцінювання відповідно до декларованої мети». У результаті наміри програм, зокрема таких, як «сучасна математика», «індивідуалізоване навчання» або «процесуальний підхід», рідко

⁷ Брейсі Джеральд. Чому ми робимо школу цапом-відбувайлом? // Постметодика. –2002. – № 5–6. – С. 13–14.

справді усвідомлювалися.⁸ Сталося так, що ми не зуміли ні нового створити, ні розвинути набуте. «Започаткований безпрецедентний за своїми масштабами карго-культ: і чужому не навчилися, і свого відцуралися» став реальністю вітчизняних освітніх реформ.⁹

Мабуть, не випадково, незважаючи на наші благі наміри, у суспільстві час від часу через засоби масової інформації активно формується відверто негативна громадська думка щодо якості сучасної освіти. Розмірковуючи над проблемами незалежного зовнішнього тестування, відірваності освіти від життя, якістю викладання, обмеженістю фінансування освіти, автори статей і репортажів стверджують, що наша освіта «знаходиться у стані колапсу», іменують її «профанацією» та задаються одним питанням: «хто зупинить потік дипломованої псевдоосвіти?»...¹⁰ Стурбованість за долю освіти, що існує в суспільстві, неважко зрозуміти. За даними Центру освітнього моніторингу (2011 р.), більше 70 % наших учителів-методистів, тобто тих, хто навчає дітей і знає усі нюанси навчального процесу, були переконані, що школа не дає належних знань, а близько 2 % взагалі вважали рівень освіти вкрай низьким.¹¹ Ситуація суттєво не змінилася й у наступні десять років. Не дивлячись на суттєві реформаторські дії МОН України останніх років, розроблену Концепцію Нової української школи та імплементацію її в життя, як свідчать результати PISA, щодо рівня якості знань, залишається далеким від бажаного. Наша освіта продовжує нарощувати проблеми. Тут, як це не прикро, продовжує панувати педагогічний авторитаризм із його наслідками примноження бездуховності та аморальності. Освіта рухається від рівня «місії» до рівня «послуги». Як наслідок, втрачається престиж школи, зникає мотивація до навчання. На усіх рівнях, як зазначає відомий український вчитель Паул

⁸ Клепко С. Освіта, яка заохочує запитування або таємниця парадоксу «Innovationsocieties» – «Miseducation» // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. – № 11. – С. 9.

⁹ Громовий В. 10 років назустріч освітній катастрофі: педагог про псевдореформи [Електронний ресурс] / Громовий В. – Режим доступу до ресурсу: <https://vseosvita.ua/news/10-krokv-nazustrich-osvitnii-katastrofi-pedahoh-pro-psevdoreformy-19136.html>.

¹⁰ Мищенко Н. Кто остановит поток дипломированного псевдообразования? // «Зеркало недели», 19 сентября 2009; Васильев А. Война с ветряными мельницами на ниве образования // «Зеркало недели», 11 июля 2009; Михайленко А., Бутафорский наробраз // «2000», 18 сентября 2009.

¹¹ Львова І. Школи працюють «на трічку» // «Експрес», 15–22 вересня 2011 р.

Пшенічка, панує «МОНоцентризм» із його «начальникоцентрованою» вертикаллю, всюдисуща «бюрократизація, брак належного матеріального забезпечення, нерозуміння ролі батьків, учнів та вчителів у навчальному процесі, а також нерозуміння суспільством зв'язку між освітою і майбутнім життєвим успіхом людини».

Звісно, причина цього стану не лише у проблемах обмеженості фінансування, патерналістській системі управління, а й у відсутності структурної перебудови змісту освіти, яка детермінується «тектонічними зрушеннями» та затребувана умовами інформаційного суспільства. Змістом сучасного освітнього процесу в цілому повинен стати перехід від школи «знання задля знання» до життєцентричної школи «знання задля успіху», від школи життя до школи розуміння. Реформування освіти – це поворот до постнекласичної особистісно-культурної моделі освіти. Домінуюча нині професійна модель здає свої позиції. Нова модель має будуватися на педагогіці особистості, утвердженні індивідуального підходу в навчанні. Ця модель, як і все суспільство, повинна створити передумови для того, щоб дитина могла якнайглибше пізнати себе, розвинути свої здібності й повною мірою реалізувати їх у зрілому віці. Патерналістська педагогіка має поступитися педагогіці співробітництва, конструктивність якої визначається спільним пошуком істини педагога й учня.

Але найважливішим, на нашу думку, є те, що намагаючись оздоровити українську систему освіти, ми не піклувалися й не піклуємося про те, щоб ліки, які застосовуємо, не виявилися ще небезпечнішими, аніж сама хвороба. Розпочавши «експериментувати» з освітою, ми не спромоглися з самого початку здійснити об'єктивний аудит її стану, не встановили точний діагноз і взялися негайно рухатися зі світом. Взявшись реформувати освіту, ми не з'ясували, чи має вона «компас і відповідну карту з маршрутами руху». Рух став для нас понад усе, а мета – ніщо. Реформування перетворили в ідола, якому потрібно періодично приносити символічні жертви, окресливши «рух вперед» без будь-якої уваги в площині практичного життя. У цьому

галасливому коловороті, не лише в педагогічному середовищі, іноді складається враження, що риторика «реформаторів» переслідує одну мету – показати сильному Заходу, що ми тут теж «не ликом шиті».

За роки незалежності України на усіх рівнях управлінської системи в освіті ті чи інші реформаторські ініціативи та рішення ухвалювалися: (1) *неадекватно*, без глибокого вивчення освітніх реалій, без залучення професіоналів-практиків до обговорення проблем початкової середньої і вищої школи, у відриві від проривних ідей авангардної педагогіки. Тому й розпочали реформування не з нової освітньої стратегії, яка б передбачала модернізацію змісту, методів і форм навчально-виховного процесу, а з імітації її втілення у зовнішньому декорі (перейменування закладів освіти в ліцеї, коледжі, зміни вивісок на фасадах закладів вищої освіти тощо); (2) *авторитарно і безсистемно*. Головним і визначальним в усіх «перетвореннях» набувало гасло чиновника від освіти. Залежно від його розуміння реформи набували характеру фрагментарності, напускного формалізму або радикалізму. Й в усіх випадках – з переконанням, що глибинні зміни можливі лише на основі ухвалення нових законів, або безкінечних доповнень до них. В результаті – кожен раз на місцях (у педагогічних колективах) відбувалося чемне ігнорування «вказівок» згори й формальне рапортування про «вжиті заходи» і «досягнуті результати»; (3) *кулуарно*, без широкого громадського обговорення окремих «приватних» педагогічних ініціатив, поспішно вигаданих або запозичених у світових педагогічних авторитетів; без відкритої професійної експертизи «інноваційних технологій титулованих педагогів, близьких до царського трону»; без підведення підсумків тих чи інших експериментів тощо. Не випадково реформаторські ініціативи та дії не лише не стали предметом суспільного консенсусу, а й обумовлювали в освітньому середовищі розчарування й песимізм. Посилювала цей негативізм епізодична зміна влади, яка призводила до скасування окремих компонентів реформування освіти і запроваджувала нові «революційні» зміни.

Не було абсолютно беззаперечним і наше намагання будь-що «вестернізувати» українську освіту, яке нерідко зводилося до «сліпого мавпування» закордонних освітніх практик. Те, що Україна у 2005 році приєдналася до Болонського процесу, безперечно, позитивно вплинуло на загальну архітектоніку вітчизняних освітніх реформ. Однак з позицій інтересів суспільства і держави остаточною необхідністю інтеграції української освіти в європейський освітній простір не була достатньо обґрунтованою й публічно доведеною, та й наслідки копіювання окремих деталей чужих систем, як з'ясувалося згодом, не обумовили кардинальних зрушень. Й не лише тому, що європейський критерій професійної компетентності, як слушно зауважив В. Г. Кремень, «заперечує традиційну для української освіти культуроцентричність» і породжує сумнів щодо фундаментальної підготовки в системі освіти, а й певною мірою суперечить загальним тенденціям постнекласичної освіти загалом.¹² Освіта, на відміну від інших сфер, важко піддається тотальній уніфікації. Система освіти (цілі, комплекс навчальних дисциплін, характер взаємовідносин учня й педагога, принципи виховання тощо) є підсистемою певного типу культури, а отже, культурно та історично залежною. І якщо навіть загальні цілі освіти збігаються, то їх практична реалізація є культурно зумовленою, тобто вони обов'язково узгоджуються з характером національної системи культури. Адже саме за допомогою освіти кожна людина, долучаючись до культурних здобутків людства, осягає усе краще зі скарбниці свого народу, зберігає власну національну ідентичність, що виступає запорукою духовного, фізичного, економічного виживання в суперечливих, а то й негативних глобалізаційних процесах. Польський політолог А. Філіпковський справедливо зазначав, що в цих умовах «досить непросто зберегти національні традиції та історичний досвід і, водночас, дотримуватись європейських пріоритетів».¹³

¹² Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: «Грамота», 2005. – С. 325–360.

¹³ Filipkowski A. The Implementation of the Bologna Declaration in Poland // European Journal of Engineering Education. – 2002. – № 28(2). – P. 237–238.

Відтак перед Україною, її освітньою системою має бути вирішена непроста проблема гнучкої стратегії реформування. Така стратегія має, з одного боку, враховувати неминучу тенденцію залучення держави в процеси глобалізації, а з іншого – бути зорієнтованою на підвищення національної конкурентоспроможності за умови культурно-національної специфіки. Але і в першому, і в другому випадку Україна має грати не стільки на тому полі, де заможні країни досягли успіхів, а на тому, де вони зіткнулися з проблемами. У цій «грі» важливо не зруйнувати саму природу освіти, її національний алгоритм. Адже освіта, як справедливо вважав фундатор освіти Е. Дюркгейм, увічнює і зміцнює єдність, фіксує основні цінності та якості, необхідні для колективного життя. У той же час освіта, самоурізноманітнюючись і спеціалізуючись, забезпечує сталість різноманітності, необхідної для кооперації. Вона «продукує суспільство як сукупність вірувань і почуттів», виконуючи функцію соціальної інтеграції. Тобто освіта постає «інструментом ідеологічного конструювання соціальної спільноти» на основі єдиної системи уявлень, що поділяються усіма її членами.¹⁴

Узявши за основу досвід інших країн, слід пам'ятати мудрі слова вже згаданого американського педагога Джеральда Брейсі: «Ми мусимо сто разів подумати, перш ніж напартачити в нашій освіті», знехтувавши досвідом і традиціями власної національної освіти, її педагогічною матрицею. Некритичне копіювання чужої схеми може лише зруйнувати систематизований характер історично сформованих національних традицій, до речі, всупереч задекларованим у програмних документах Болонського процесу положенням. Розбудова єдиного європейського простору, зазначається тут, має ґрунтуватися на глибокій повазі до національних традицій в освіті та супроводжуватися їх взаємозбагаченням. Просте запозичення гучних зразків і моделей не може дати очікуваних «райських плодів» без продуманого синтезу цивілізаційних і національно-культурних традицій. З цього погляду показовими є приклади «прискореної модернізації» освіти латиноамериканських і азійських держав.

¹⁴Дюркгейм Э. Социология образования / пер. с фр. Т. Г. Астаховой. – М., 1996. – С. 55.

Перші прийняли усі рекомендації зовні, натягли на себе «золотий корсет» лібералізму, зшили відповідно до запрограмованих матриць інститути «всеохоплюючої демократії» та науково-освітньої системи. Результати цього відомі: зробивши у 80-х роках ХХ ст. крок вперед, у 90-х вони зробили два кроки назад. І, навпаки, нові індустріальні економіки Південно-Східної Азії з великою обережністю і певною долею критичності поставилися до імпорту «гучних інститутів» і взяли з них те, що реально скорочувало їх науково-освітнє відставання та відкинули усе, що суперечило традиційній східній культурі. Очевидно, що саме завдяки такому продуманому синтезу стало можливим відоме «азійське економічне диво».

1.1.2. Реалії трансформації вітчизняної «освітньої матриці»: втрати і перспективи

Головною проблемою сучасної української освіти є вичерпаність основної педагогічної парадигми, яка поспіхом доповнювалася й доповнюється скороспілими й експериментально неперевіреними ідеями та окремими елементами європейських освітніх технологій. У зв'язку з цим, стан нашої освіти можна назвати кризою різноманітності, що пов'язана з відсутністю однозначного і зрозумілого способу включення освіти в сучасне суспільство, коли незрозумілою залишається сама місія і призначення педагога, оскільки неясно, які продукти має створювати освіта. А спонтанна креативність ідей нашої педагогічної спільноти, яку швидше можна було б назвати «негативною креативністю», сліпе копіювання західних стандартів, безсистемність і неадекватність дій освітянських управлінських структур усіх рівнів, спрямованих на модернізацію освіти, ведуть до руйнації власної «педагогічної матриці», роблять її заручницею західних проєктів, вибудовуючи модель непродуктивної «схрещеної» освіти.

У нас, на жаль, не відбулося повного розуміння того, що інтеграція вітчизняної культури у світовий простір, об'єктивно спричинена глобалізаційними процесами, передбачає не уніфікацію, а гармонізацію

освітніх систем з метою розширення відповідності й сумісності інтересів усіх учасників освітнього процесу на основі збереження різноманітності та поваги до інших культурних традицій. А це означає, що європейська інтеграція в освіті має розглядатися як діалог, взаємне збагачення освітніх систем. Він виступає лише механізмом взаєморозуміння й оптимізації відносин між країнами й освітніми системами, що модернізуються. Тому ані ізоляція від Болонського процесу, ані бездумне нав'язування зовнішніх стандартів в українській освіті не можуть мати соціокультурної перспективи.

Абсолютно не заперечуючи позитивних зрушень у галузі державної політики відносно освіти, в той же час важко не помітити тих серйозних втрат, яких вона зазнала внаслідок науково необґрунтованого реформування. Пов'язані вони, передусім, з хиткістю й недостатнім опрацюванням філософських основ освітніх стратегій, ігноруванням феномену «тектонічних зрушень» в сучасних науці й освіті, невмінням гармонізувати «своє» і «чуже» та ставкою на пишномовні доктрини і програми, позбавлені як справжніх оригінальних модернізаційних ідей, так і дієвих у наших умовах механізмів їх реалізації. Не випадково усе це призвело до руйнації старої системи і не сприяло підвищенню якості освіти ні в загальноосвітній, ні у вищій школі, не стимулювало ані зацікавленості в навчанні школярів і студентів, ані зростання професійної кваліфікації педагогів. Наші реформаторські ініціативи виявилися спрямованими не стільки на плюралізацію освітніх проєктів, скільки на посилення однолінійності навчального процесу, масових форм загального зростання, на підготовку користувачів, а не творців знання. Реформування освіти здійснювалося механічно у напрямі жорсткої стандартизації, що суперечить освітологічним концепціям модернізації, які передбачають становлення і розвиток освіченої людини, здатної до творчості, саморозвитку і самоорганізації.

Сьогодні займати роль лідера у світі може лише така система освіти, яка вчить дітей «як думати», а не «що думати», яка забезпечує їм рівні можливості, а не рівність, яка допомагає оволодіти найсучаснішими знаннями, а не

примушує зубрити і відтворювати вчорашнє. Ця система має бути пронизана ідеєю освіти і самоосвіти протягом життя. Лише така система здатна не просто вгамувати «знаннєвий голод» готовою рибою, а озброїти учня вудкою. Але хто може переконливо сказати, що усе це можна вирішити красивими ідеями «розвиваючого навчання», «формування творчого мислення», «технології повного засвоєння», «управління якістю освіти» або «модульно-рейтингового оцінювання»? Для усього перерахованого й не перерахованого характерне унікальне поєднання бездоганного теоретичного обґрунтування з рано чи пізно виявленою практичною безплідністю в масовому педагогічному процесі. На цій основі можливе одне: імітована, удавана освіченість, що лежить як за межами власної традиційної освітянської системи, так і за межами Болонського процесу, й мало пов'язана з проблемою якості освіти. Й не лише тому, що кожна з цих ідей мала б пройти відкриту професійну експертизу й експериментальне підтвердження, а тому, що в основі усіх цих «інновацій» лежить безсистемність і концептуальна неузгодженість. Освіта – це складна синергетична система, де вища школа – верхня частина айсберга, сутність якої визначається набагато потужнішою підводною частиною: від дошкільної освіти до середньої школи. До того ж, освіта тісно пов'язана із серйозними трансформаціями в сучасній науці. Вона вимагає системних ідей і системних дій. Частковий, дрібний, косметичний «ремонт» вітчизняної системи освіти міг призвести лише до того, що ми сьогодні маємо: коли більшість «приватних» педагогічних інновацій та державних програм («Школа майбутнього», «Вчитель», «Обдаровані діти», «Інформатизація освіти», «Нова українська школа» тощо) або не дали очікуваного результату, або так і залишаються нереалізованими з причин стратегічної непродуманості.

Незважаючи на те, що 57–60 % випускників шкіл непогано орієнтуються у навчальному матеріалі, лише 27 % із них вміють застосовувати (переносити) засвоєні знання з предмета на нестандартні (непередбачувані програмою) ситуації. Знання більшості учнів носять фрагментарний характер. Третина учнів не вміє співставляти, аналізувати, шукати, екстраполювати знання із однієї

сфери в іншу. Майже 60 % учнів мають серйозні проблеми у навчанні (для порівняння: у 80-х рр. минулого століття їх було трохи більше 10 %). Педагогіка із розвиваючої перетворюється на корекційну. Шкільні підручники зорієнтовані на просте відтворення матеріалу, переобтяжені надмірною й не виправданою складністю подачі матеріалу, не враховують міждисциплінарні зв'язки, не спонукають міркувати над інформацією, зіставляти різні погляди на проблему.¹⁵ Забезпеченість загальноосвітніх закладів освіти сучасними засобами становить 28,4 % від загальної потреби, а укомплектованість лабораторним обладнанням предметних кабінетів фізики, біології, хімії складає лише 10–15 %, що не може не впливати на якість проведення лабораторно-практичних робіт з дисциплін природничого циклу, де використання обладнання займає 50 % навчального часу.¹⁶ Не зважаючи на певний прорив, здійснений за перші 10–15 років незалежності України в сфері інформатизації, механічне забезпечення шкіл комп'ютерною технікою призвело до її неефективного використання, обумовленого відсутністю ліцензійного базового та навчального програмного забезпечення. Зкладами освіти в багатьох випадках використовуються програмні продукти закордонного виробництва, які не відповідали й не відповідають чинним в Україні навчальним програмам і підручникам.

Не зважаючи на яскраві реформаторські кампанії наступних десяти років, ситуація суттєво не змінилася. Збережена переформатована «управлінсько-методична вертикаль освіти», яка сьогодні вже де-факто демонструє себе певною цінністю «нової української школи» та продукує масштабну імітаційну інноватику, що має потужну PR-підтримку. Нині повсюдно спостерігаємо, як справедливо зазначає І. Осадчий, що «управлінсько-методичні установи, подолавши розгубленість попередніх років, «узріли» своє нове призначення у справі реформування освіти, таких як проведення освітніх (педагогічних, управлінських, методичних тощо) конгресів, самітів, вояжів, форумів,

¹⁵ Див.: Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: Рекомендації з освітньої політики / Під заг. ред. О. І. Локшиної. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 103–104; 109.

¹⁶ Див.: Якісна освіта – запорука самореалізації особистості. – К.: Педагогічна преса, 2007. – С. 65–66.

марафонів, платформ, панелей, сесій, кіл, коучингів, квестів, локацій, воркшопів, хакатонів тощо, результатами яких є вкотре перетасована колода із 10–15 новомодних термінів без визначеного змісту, і сподіваються, що за PR-тріскотнею пустоти не розглядять (Дурний не зрозуміє, а розумний промовчить!))».¹⁷ Тим паче, що лояльність до цих «інноваційних» винаходів супроводжується організованими рясними постами в соціальних мережах на зразок «Супер!», «Дякую!», «Ви кращі!», «Так тримати!» тощо.

Поряд з цією спеціально організованою «тріскотнею» вчителі продовжують констатувати про застарілі підходи до викладання та навчання, про те, що учні часто завчають матеріал без розуміння як використовувати ці знання у повсякденному житті. Уроки залишаються перенавантаженими теоретичними знаннями, підручники написані академічною сухою мовою і перевантажені другорядним фактологічним матеріалом, що послаблює мотивацію та допитливість думки. Із великим занепокоєнням вони зазначають, «що розшарування суспільства робить усе менше доступною якісну освіту для абсолютної більшості дітей. Бідність переходить у спадщину, і освіта, з її нерівним доступом і поділом на елітні та звичайні школи, стає механізмом відтворення соціальної нерівності». Й це не фантазії, обумовлені зневірою вчителів... Дослідження якості освіти PISA 2018 року, які зосереджувалися не на перевірці знання фактів, а на вмінні школярів використовувати й розумно пов'язувати знання та інформацію, якими вони володіють, аби мати успіх в інформаційному суспільстві XXI століття, підтверджують занепокоєність вітчизняної освітньої спільноти. Результати українських учнів виявилися нижчими за середні з-поміж країн ОЕСР у всіх трьох галузях (середні для країн ОЕСР із читання складали 488,89 бала, математики – 492,03 і природничо-наукових дисциплін – 490,78). Наша вітчизняна різниця успішності порівняно із середнім значенням серед країн ОЕСР із читання становить 23 бали, з математики – 39, а з природничо-наукових дисциплін – 22. Як свідчать

¹⁷Осадчий І. Про освітній процес у закладі загальної середньої освіти[Електронний ресурс] / Іван Осадчий – Режим доступу до ресурсу: <http://education-ua.org/ua/analytics/1321-pro-osvitnij-protses-u-zakladi-zagalnoji-serednoji-osviti>.

дослідження, особливо значним відставання українських школярів виявилось в галузі математики. Крім того, дослідження засвідчили також і той факт, що міські школярі показують значно кращі результати, ніж учні із сіл. Якщо у вітчизняних містах середній бал складає 499,4, то у сільській місцевості він складає 420,6. Це становить різницю із великими містами більше ніж у 2,5 роки навчання. Відтак, якщо говорити узагальнено, то результати PISA оголосили дві найскладніші проблеми в нашій вітчизняній освіті: низький рівень грамотності з математики та глибока нерівність у доступі до кращої освіти залежно від місця проживання і соціально-економічного статусу.¹⁸ Сучасна шкільна освіта залишається бути перевантаженою інформацією, не забезпечуючи чіткого її сприйняття та засвоєння. Вона, на жаль, не навчає школярів ухвалювати самостійні рішення, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, критично мислити, вирішувати конфлікти, орієнтуватися на ринку праці тощо. Зміст освіти не відповідає потребам суспільства та ринку праці, не спрямований на набуття необхідних життєвих компетентностей. Ті ж зміни, які відбуваються в галузі освіти, лише поглиблюють переобтяження навчальних програм та підручників фактичним матеріалом, не «знімають», а розширюють дублювання, що робить навчальний процес нецікавим. До сьогодні практично 80 % навчального часу учень перебуває в режимі «вислуховування» і «повчання». Вибудовувані «зверху» програми і навчальні плани нерідко виявляються недосяжними для більшості тих, хто навчається, а тому вся їхня енергія та ентузіазм йде в «чорні дірки», в пісок і зникає безслідно. Навіть батьки і вчителі при оцінюванні нинішніх навчальних планів і програм одностайні у своїх судженнях: навчальні програми перевантажені інформацією, а співвідношення годин та обсягу дисциплін, що вивчаються, не збалансовано. Переважна більшість опитаних батьків (більше 75 %) вважають, що їхні діти не можуть опанувати навчальний матеріал самотужки. Характеристика самими учнями шкільного середовища також

¹⁸Голубов О. Дослідження якості освіти PISA 2018: Результати для України маловтішні, але ще не вирок [Електронний ресурс] / Олександр Голубов – Режим доступу до ресурсу: <http://dw.com/uk/дослідження-якості-освіти-pisa-2018-результати-для-україни-маловтішні-але-ще-не-вирок/a-51512840>.

свідчить про наявність гострих проблем у сучасній школі. Більш як третина учнів не задоволена школою, 30 % відчувають складність навчання, 50 % – втому від занять.¹⁹ За останні роки зріс рівень тривожності школярів, як наслідок кожен п'ятикласник і кожен другий старшокласник страждає неврозом.

Освіта, належно не впливаючи на учнів, втрачає свій авторитет і престиж. Відбуваються дивні речі: якщо 86 % дошкільнят чекають не дочекаються, коли переступлять поріг школи, то в п'ятому-шостому класі майже суцільно не хочуть ходити до школи. Якщо першокласники обожають своїх вчителів, то у випускних класах їх зневажають, якщо 30 % першокласників приходять до школи практично здоровими, то на час закінчення школи їх залишається 5,5 %. Лише один із десяти випускників школи вважається відносно здоровим.²⁰ Соціально-психологічні дослідження у 2007 році свідчили, що 27 % дітей віком 10–17 років іноді втрачають бажання жити, 18 % – вважають, що нікому немає до них справи, 25,5 % – не завжди можуть розраховувати на допомогу близької людини, а 52 % – не стримуються у конфліктній ситуації.²¹ Та й сьогодні ситуація зі здоров'ям дітей шкільного віку, як свідчать дослідження фахівців-медиків є не кращою та наближається до критичної. Високий темп та ритм життя, модернізація навчального процесу, інформаційні перевантаження висувають високі вимоги до організму школяра. Тривалий вплив несприятливих чинників сприяє виникненню функціональних розладів, які з часом призводять до формування стійкої патології. У той же час навчальна діяльність здебільшого залишається неадаптованою до особливостей розвитку і стану здоров'я сучасних школярів. Педагоги недостатньо підготовлені до діяльності з формування та збереження здоров'я учнів. Зберігається пасивна позиція самих дітей, їхніх батьків стосовно здоров'я. Аналізуючи динаміку

¹⁹ Див.: Парламентські слухання «Запровадження 12-річної загальної середньої освіти в Україні: проблеми та шляхи подолання» / За заг. ред. Є. В. Краснякова. – К.: Парламентське видавництво, 2010. – С. 8.

²⁰ Див.: Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: Рекомендації з освітньої політики / Під заг. ред. О. І. Локшиної. – К.: «К. І. С.», 2004. – С. 121–122; Якісна освіта – запорука самореалізації особистості. – К.: Педагогічна преса, 2007. – С. 112; Николаенко С. Українському образованию нужен новый курс // «Зеркало недели», 25 декабря 2010. – С. 13.

²¹ Якісна освіта – запорука самореалізації особистості. – К.: Педагогічна преса, 2007. – С. 112–113.

стану здоров'я першокласників загальноосвітніх та спеціалізованих шкіл протягом навчального року Інститутом педіатрії, акушерства та гінекології НАМН України, було визначено, що вже через кілька місяців навчання у них погіршується самопочуття і з'являються різноманітні скарги, які можна трактувати як прояви шкільної дезадаптації. Серед них переважає швидка втомлюваність (50,7 %), пригнічення настрою (49,3 %), підвищена дратівливість (47,2 %), головний біль (43,2 %), порушення сну (40,7 %), періодичний біль у животі (38,6 %) та зниження апетиту (36,8 %). Проблеми дезадаптації, які не були своєчасно вирішеними у минулому шкільному віці, стають основою для усіляких відхилень психосоціального розвитку на наступних етапах онтогенезу. Особливо гостро вони проявляються в підлітковому віці, коли ефективність корекційної допомоги вже рідко досягає бажаного рівня.²² Тому стверджувати, що сьогодні потрібно будь-що зберігати стару, традиційну освіту, як і розмірковувати про «успішність» наших реформ, було б нечесно. Настала нова доба – доба інноваційного суспільства, яка вимагає радикальної системної перебудови освіти та її функцій, а головне – якісно нових проривних результатів. Освіта формує образ країни, а її реформування спричиняє суттєві зміни у способі життя великої кількості людей. Відтак варто добре подумати, що саме ми хочемо отримати в результаті здійснюваної реформи. На жаль, цього розуміння немає ні на державному рівні, ні на рівні педагогічного загалу. 57,7 % педагогів не можуть зрозуміти, що відбувається з нашою освітою, але знають, що саме потрібно було б зробити. 43,8 % – переконані, що потрібно значно посилити вимоги до навчання і дисципліни, 22,9 % – вдосконалити систему підвищення кваліфікації вчителів.²³ Тобто йдеться про проблему підвищення якості освіти. Професор І. Оніщенко, наголошуючи на насиченості процесу навчання, високій вимогливості педагогів, складності і обов'язковості предметів, що було

²²Стан здоров'я школярів в Україні [Електронний ресурс] / С. Л. Няньковський, М. С. Яцула, М. І. Чикайло, М. І. Пасечнюк – Режим доступу до ресурсу: <http://www.mif-ua.com/archive/article/32962>.

²³Див.: Парламентські слухання «Запровадження 12-річної загальної середньої освіти в Україні: проблеми та шляхи подолання» / За заг. ред. С. В. Краснякова. – К.: Парламентське видавництво, 2010.

характерним для радянських часів і сформувало потужну систему освіти з орієнтацією на універсалізм (недарма Президент США Кеннеді свого часу нарікав, що Америка програла космос Радянському Союзові за шкільною партою), цілком слушно зазначає, що ми сьогодні припускаємося системної помилки: наше реформування більшою мірою стосується форми, а не змісту освіти.²⁴

Зосереджуючи увагу на низькому рівні матеріально-технічної бази закладів освіти, якості освіти в школах сільської місцевості, директор Світового банку в справах України, Білорусі та Молдови Сату Кахконен теж акцентує на тому, що підходи як до викладання, так і до навчання в Україні «давно застаріли, часто учні завчають матеріал без розуміння, як використовувати ці знання у повсякденному житті».²⁵ Уроки перевантажені теоретичними знаннями, їм бракує практичного застосування, а підручники переповнені другорядним фактологічним матеріалом, що послаблює мотивацію та допитливість учнів. Школа не сприяє можливості дитини «проявляти свої таланти, розкриваючи свою індивідуальність. Діти – це новоприбульці у цьому світі, – зазначає письменниця Віра Валле. – Вони прийшли з чистим поглядом і щирим серцем. Їхнє мислення ще вільне від стереотипів, погляд на світ є свіжим, бачення речей не замилене всякою маячнею. Дитину треба навчити думати і творчо застосовувати свій розум, вправно та швидко реагувати на виклики середовища, а не примушувати тренувати каліграфію упродовж годин і мучити вимогами безглузлого формалізму...».²⁶

Як це не прикро, з цими думками важко не погодитися. Насправді українська освіта дійсно потребує змін. Змін не на папері... Суттєвими умовами розбудови сучасної освіти в країні, необхідної для процвітання та конкурентоспроможності на міжнародному рівні, має стати конкретний

²⁴ Див.: Парламентські слухання «Запровадження 12-річної загальної середньої освіти в Україні: проблеми та шляхи подолання» / За заг. ред. Є. В. Краснякова. – К.: Парламентське видавництво, 2010.

²⁵ Кахконен С. Що не так з українською шкільною освітою [Електронний ресурс] / Сату Кахконен – Режим доступу до ресурсу: <https://life.pravda.com.ua/columns/2018/09/12/233085/>.

²⁶ Валле В. Українська школа – потвора, яка застряла між двома епохами [Електронний ресурс] / Віра Валле – Режим доступу до ресурсу: https://gazeta.ua/articles/life/_ukrayinska-shkola-potvora-yaka-zastrjala-mizh-dvoma-epohami-pismennicya/1028047.

методологічний супровід реформування змісту, методів і форм навчання, раціонального планування та управління наявними ресурсами.

Осмыслити певною мірою найважливіші точки біфуркації нашої освіти протягом 1991–2017 рр. та визначити проблемні вузли в контексті її модернізації у подальшому, на наш погляд, неможливо не відповівши на, принаймні, *п'ять* викликів цього періоду. *Перший* із них пов'язаний зі ставленням влади до освіти як до «витратної» частини бюджету. Звідси: застаріла матеріально-технічна база закладів освіти й дисбаланс у фінансуванні різних потреб освітньої сфери. Для того, щоб забезпечити ренесанс української національної освіти, фундаментом модернізації українського суспільства має стати соціально-освітній детермінізм, який виступив би не запереченням, а новою фазою розвитку детермінізму соціально-економічного. Це означає не відмову від визнання ролі економічного фактору в розвитку суспільства, а визнання архіважливої ролі освіти в розвитку сучасної економіки як фундаментальної основи суспільного життя. Звісно, цей крок має передбачати не нові гасла, а серйозні зміни в державному курсі соціально-економічної політики і внутрішньої політики загалом. Саме такий крок (а, можливо, лише він) може повернути благоговіння перед освітою і наукою в суспільстві, ліквідувати прагматичні і конформістські перекося в свідомості молодих людей, вселити соціальний оптимізм в освітян та стати передумовою інноваційно-технологічного прориву України.

Другий виклик. Непослідовність і безсистемність реформування освіти пов'язані з «новим баченням» реформ із кожним приходом нової влади. Системна, прозора і науково обґрунтована модель трансформації має бути не лише предметом суспільного консенсусу, а й ствердним переконанням у політичній тягlostі, коли зміна влади не призводить до скасування окремих компонентів реформи, зокрема тих, що мають системне значення. Реформа має бути не задля реформи або задля руху в Болонський процес, а реформа задля підвищення якості освіти, яка б забезпечувала успіх людини і суспільства загалом. При цьому ми маємо спиратися на нашу багату педагогічну спадщину

й досить якісну, в недалекому минулому, систему освіти, яку, як зазначалося вище, міжнародні експерти Світового банку на зорі нашої незалежності визначали «досить привабливою порівняно з рештою країн Європи». Адаптуючи нашу освіту до нових умов постісторії та до рівня кращих світових стандартів, ми повинні відмовитися від сліпого наслідування і копіювання, дбайливо розвивати власну освітянську традицію, зберігати й обстоювати «педагогічну матрицю» української освіти, не лише запозичувати нове, а й вводити наші історичні надбання у Європейський і світовий освітній простір.

Третій виклик пов'язаний із жорстким, патерналістським управлінням освітою. Досягти успіху в реформуванні освітньої реформи без впровадження ефективного процесоорієнтованого управління освітою, яке б передбачало керівництво не людьми, а процесами, мало ймовірно. За умов нинішньої жорстко централізованої системи освіти принцип загальності панує над педагогічною громадськістю та освітянськими інституціями, сковує їх ініціативу, а політики, які визначають вектори реформування, бояться децентралізації – основного шляху її урізноманітнення. За нових умов Міністерство освіти і науки має стати таким, яким воно має бути, – урядовим інститутом (а не завідуючим великим господарством і державним методичним центром), що визначає політику країни в освітянській галузі суспільства. Здійснюючи безперервний моніторинг ситуації на ринку праці й у сфері освітніх послуг, МОН має впливати на ці процеси, зосереджуючи бюджетні ресурси на стратегічно важливих освітніх проектах і програмах; утримувати баланс між потребами економіки і підготовкою фахівців; підтримувати обдаровану молодь і надавати адресну допомогу в доступі до освіти малозабезпеченим прошаркам населення тощо. Освітня політика повинна стати полісуб'єктивною і передбачати відкритість освіти як суспільно-державної системи, сприяти переходу від патерналістської моделі до моделі взаємної відповідальності в сфері освіти. У зв'язку з цим, ми маємо подолати так званий «ком'юніті-розрив», той соціально-психологічний бар'єр, який пов'язаний з жорсткою демаркацією державного і громадського управління освітою, чого,

між іншим, вимагає вітчизняна законодавча основа розвитку системи органів самоврядування в освіті (ст. 16 Закону України «Про освіту»), де йдеться про перехід від державної до державно-громадської і громадсько-державної форм управління освітою. Це означає, що справа освіти і виховання молодого покоління має стати турботою всього суспільства.

Четвертий виклик: «освітній песимізм» у суспільстві. Його подолання можливе, в першу чергу, шляхом здійснення необхідної реформи в соціальній політиці, яка б вибудувала, а точніше, відродила систему соціальних ліфтів, тобто механізмів, які б дозволяли піднімати соціально-економічний статус і обумовлювали кар'єрне зростання залежно не від походження та багатства батьків, а від здібностей молодих людей. У протилежному випадку суспільству загрожує тотальна апатія (ми вже близькі до цього: Україна за показниками залежності статку і «просування» дітей від соціального стану їх батьків посідає перше місце у світі), яка призводить до руйнації державності.

Поряд з цим, слід здійснити критичне переосмислення традиційної педагогіки, яка констатує, що «виховання – це одна із функцій навчання». Враховуючи протиріччя між лінійною системою навчального процесу (зорієнтованого на кінцеві знання) й нелінійним характером виховання (яке передбачає відкритість людини до світу), необхідно здійснити перехід до нової концепції – синергії навчання і виховання, що розглядає ці взаємопов'язані процеси як відносно самостійні, а отже, вимагає нетрадиційних форм і методів інтеграції навчального й виховного процесів за умов інформаційного суспільства. Саме тут потрібні загальнодержавні підходи до формування морально-етичних цінностей суспільства, розроблення державної програми виховання дітей та молоді, яка б об'єднала зусилля сім'ї, суспільства та держави. Утопічним епізодом «християнської етики» цю проблему не вирішити.

П'ятий виклик. Пов'язаний із застарілою освітньою стратегією, яка не відповідає вимогам сучасного інноваційного суспільства. Нові реалії вимагають здійснити радикальний перехід до особистісно-орієнтованого навчання, яке б

заохочувало «запитувальність», орієнтувало на те, як думати, а не що думати, результатом якого стали б «школа розуміння» і висока культура інноваційного мислення. Це, звісно, вимагає нової освітянської стратегії, яка передбачає модернізацію змісту, методів і форм освітнього процесу з урахуванням таких чинників, як відкритість, самоорганізація, самокерування, нелінійність, критичність та креативність мислення. Зазначені чинники мають визначити вибір принципів (розуміння, нелінійність, інноваційність, самоорганізація), що повинні бути покладені в основу розроблення технологій навчальної діяльності та забезпечувати нестандартні підходи до навчання та оцінювання; повноту і високу якість предметних знань. І розпочати цей перехід варто було б, не в останню чергу, з боротьби із недоброчесністю та системою «інтернетівського клонування» дипломних, магістерських і курсових робіт, яка нами ведеться непослідовно і яка серйозно не обговорюється, хоча насправді залишається загальнонаціональною проблемою.

Але найважливішим, на наш погляд, є те, що за нинішньої системи освіти, яка балансує між класичною і некласичною моделями, вирішити ті проблеми, з якими зустрілись ми в процесі модернізації навчально-виховного процесу, неможливо. Як уже зазначалося, пріоритетом класичної (професійної) моделі є те, *чому* вчимо, а некласичної (ліберальної) – *кого* навчаємо. У першому випадку провідну роль відіграє об'єкт вивчення, у другому – суб'єкт навчання. Класична модель вимагає засвоєння і збереження отриманих знань, має переважно репродуктивний характер і спирається на авторитарну педагогіку. Їй притаманний переважно бюрократичний стиль управління. Навчання тут відбувається як процес накопичення інформації, форма занять бере верх над змістом. Безперечно, ця модель стимулює вироблення послідовності, логічності мислення, забезпечує повноту отримуваних знань, плекає професіоналізм. Але за всіх позитивів вона звужує масштаб мислення людини, робить його *лінійним*, формує людину-функціонера, що діє в схематичному полі наявних знань і уявлень про світ. З цією моделлю пов'язані як успіхи вітчизняної освіти в недалекому минулому, так і її нинішні проблеми. В результаті образно кажучи,

ми можемо зустріти тисячі фахівців, які готові взятися за будівництво єгипетських пірамід, і жодного серед них, хто міг би розібратися, а чи потрібно їх будувати. Винятково професійний, надмірно інтелектуальний підхід, як сьогодні виявляється, призводить до нівелювання особистості, вихолощує з навчання «запал дитинства і фантазії». Тому поряд з класичною моделлю, яка ще й досі є характерною для нашої освіти, дедалі більше практикується вихід на особистісне навчання, в центр якого ставиться індивідуальний підхід до учнів, творче ставлення до матеріалу, його відбору і методів донесення до учнів тощо. Навчання тут спрямовується не від минулого до сучасного, а пізнання і мислення виступають як занурення в таємничий світ ірраціональності свідомості й світопереживань. Така орієнтація справді сприяє розвитку творчого інтелекту, фантазії, виробленню оригінальних і сміливих рішень. Освіта зосереджується на пошуку нестандартних розв'язків, набуває характеру гри, у яку втягнуті як вчитель, так і учні. Цю модель називають неklasичною або ліберальною. Продуктом її стає фахівець, який уміє швидко адаптуватися до будь-яких змін, гнучкий, здатний працювати більш ніж в одній професійній позиції, зберігаючи самовладання в умовах невизначеності.

Однак ліберальна («людиноцентрична») модель, що пов'язана з невтримною «масовізацією» освіти, як виявилось, продукує людину, яка характеризується небезпечною самовпевненістю і неконтрольованим активізмом, що часто ґрунтується не лише на реальності, а й на ілюзіях та утопізмі. Вона має яскраво виражені риси суб'єктивізму не лише щодо особистісного процесу пізнання, а й у сенсі зниження професіоналізму, продукує поверхневність і безвідповідальність, знижує вимогливість до себе, знецінюючи загальнозначущі істини та імперативи. Останні підмінюються цинізмом і вседозволеністю у досягненні своїх індивідуальних цілей. Знання прагматизуються, зосереджуються на забезпечення успіху на найближчу конкретну потребу дня. Це, у свою чергу, не сприяє дисципліні навчання і мислення як педагога, так і учня, розпорошує і нівелює їхні уявлення про світ і самих себе, відходить від універсальності і систематизованості знань, надає їм

утилітарного та фрагментарного характеру. Молода людина тут не лише світ сприймає як незавершений, невизначений, хаотичний і частковий, а й самого себе як такого, що не досягає власної цілісності і не має іншого сенсу життя, окрім руху в плинні часу. «В голові у неї, – зазначає П. Таланчук, – виникає «каша», фундаментальних знань – нуль, але при цьому вона уявляє себе академіком, якому не потрібно поглиблювати свої знання, оскільки вона уміє з апломбом розмірковувати на будь-яку тему. У підсумку отримуємо «салонного» ідіота».²⁷ Звідси й сучасна модель людини – малознаючої й самовпевненої, яка в гонитві за матеріальними благами стала одновимірною істотою, для якої життя фактично втрачає істинні смисли. Наділивши людину таким типом «професійності» та прищепивши смак до такого способу життя, неklasична модель освіти позбавляє її мудрості тримати під жорстким контролем власні бажання і можливості. Імператив (усе можливе повинно бути здійснене) продукує прагнення до безмежного володарювання будь-якою ціною. Внаслідок цього людина значною мірою почала втрачати здатність бачити себе очима іншого, що згубно позначається на можливостях комунікації як між окремими людьми, так і між цілими народами. Проблема полягає у тому, що в усіх питаннях, як зазначав Ортега-і-Гассет, не знайомий з конкретною справою, але з авторитетом і амбіціями, такий продукт неklasичної освіти «лишаючись людиною маси, хоче посісти місце еліти».²⁸ А це не лише знижує загальну планку освіти, а й деформує її фундамент.

За нинішніх умов стає дедалі очевиднішим, що балансування освіти між класичною і неklasичною моделями вичерпало себе. Як у класичній, так і у неklasичній практиці поза увагою залишаються ціннісні аспекти навчання, оскільки педагог і учень з самого початку перебувають тут у межах цілепокладання щодо провідної ролі або об'єкта, або суб'єкта. З навчального процесу усувається динаміка ціннісних орієнтацій, пов'язана з постійною зміною суб'єкт-об'єктних відносин. Звісно, йдеться не про заперечення

²⁷Таланчук П. Образование должно служить средством развития человека // «Зеркало недели», 20 декабря 2003. – С. 16.

²⁸Ортега-і-Гассет Х. Бунт мас // Вибр. тв. – К., 1994. – С. 84.

класичної і некласичної моделей освіти. Ситуація вимагає іншого – *подолання* *однобічності класичного фундаменталізму і некласичної фрагментарності в освіті*. Сьогодні, коли вплив людини на світ та освіти на людину втрачає свою автономність, між цими потоками відбувається «замикання» і вони перестають бути незалежними. У цьому відношенні дійсною реальністю є не людина, яка впливає на зовнішні об'єкти та системи, не оточуюче її середовище, яке визначає буття, а *єдність першого й другого*. Як вже акцентувалося, тут йдеться вже не про людиновимірну, а *людиносвітну цілісність*, у якій людина постає у всій багатогранності існування і динаміці життя. Цілісна людина постійно відчуває рух різних можливостей і пов'язаних з ними плинних межових ситуацій, у яких сконцентрована доля цілого. Вона здатна змінювати усталені концепти, піддавати сумніву абсолютність і беззастережну істинність попередніх висновків і технологій, впевнено шукати нові.

Людина такої світоглядної орієнтації і життєвого самоздійснення здатна керувати подіями шляхом впливу на їх критичні точки, постійно контролювати і змінювати співвідношення власного актуалізованого ресурсу (засвоєння нових знань, навичок, умінь, уподобань, норм поведінки тощо) та потенційних можливостей, які існують в її свідомості у вигляді інтуїтивних інтенцій, латентних процесів, неортодоксальних уявлень, нетрадиційних ідей, перспективних міркувань і прогнозів відповідно до контексту подій. Цій людині властива висока критичність та інноваційність мислення. Вона постійно запитує з позицій «себе – іншої» як істоти парсичної (носія нових можливостей), шукає відповіді з позицій майбутнього «оптимального збереження тотальності за умов здійснення назрілих змін її окремих елементів».²⁹

Постнекласична людина вміє передбачати проблеми, тенденції, протиріччя задовго до того, доки вони не стали незворотними, перераховуючи варіанти змін. Вона не лише холістично мислить, проникнута процесами

²⁹Кізіма В. Постнекласична методологія і посткласична освіта / Наукові і освітянські методології і практики. – К., 2003. – С. 169.

інноваційності, здатна ухвалювати блискавичні рішення за умов безконтрольності, а й усвідомлювати наслідки власної діяльності та нести відповідальність за їх результати.

Виховання такої людини вимагає нової освітянської стратегії, побудованої на *постнекласичній моделі*, яка передбачає кардинальну модернізацію змісту, методів і форм освітнього процесу з урахуванням таких чинників, як самоорганізація, саморозвиток, нелінійність та інноваційність мислення.³⁰ Постнекласична модель освіти становить проблему не лише спеціалізації різних галузей знань (і, відповідно, диференціації освіти), а й, паралельно, їх синтезу в пізнавально-духовний простір. Головним критерієм доцільності чи недоцільності будь-яких новацій має стати імператив збереження й розвитку індивідуального і родового життя людини, яка несе відповідальність за власну діяльність. У зв'язку з цим, пильної уваги потребують філософські й гуманітарні дисципліни, які спроможні подолати існуючі тенденції невиправдано вузької спеціалізації знань. Постнекласична модель освіти передбачає також методологічні підходи в освітянській діяльності (переструктурування змісту навчального процесу, переосмислення його стрижневих складових, нових програм і методик, використання інтерактивних засобів і рефлексивних механізмів), які б забезпечували єдність учня з навчальними ситуаціями і життєвим контекстом, оперативно реагували на його поведінку і рішення. Лише за таких умов можна подолати професійну замкненість і культурну обмеженість, вийти на шлях формування широко освіченої та гармонійної особистості.

Сьогодні висувається вимога не просто транслювати інформацію, а навчити узагальненим засобам діяльності і масштабному, системному мисленню. Необхідно докорінно змінити принципи побудови навчальних дисциплін, щоб їх засвоєння було одночасно й формуванням здатності до творчого, інноваційного мислення. Освіта має передбачати роботу людини,

³⁰Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас: монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 56.

спрямовану на саму себе, («вислуховування» власної природи, відтворення нових сил, здібностей, відчуттів, переживань). Цей творчий акт має завершуватися переструктуруванням наявного досвіду людини та зосереджуватись на освіті як вихованні. Іншими словами, йдеться про трансформацію основної ідеї освіти, яка має зосереджуватися не лише на знаннях і вміннях, а й на формуванні характеру людини, її життєвої позиції. Те, що в японській педагогіці називають «кокоро», зміст якого поєднує повагу до людини, симпатію і великодушність до близьких, пошук істини, здатність відчувати прекрасне й досконале, берегти природу, володіти самоконтролем, вносити вклад у розвиток суспільства тощо. Системна, постнекласична освіта покликана цілісно розвивати усі здібності прийняття людиною світу – емоційного, образного, чуттєвого, ритмічного і лише наприкінці – вербального й науково оформленого. А пронизані вони мають бути системним вихованням любові до праці та простим життєвим імперативом: до минулого – вдячність, до сьогочасного – дія, до майбутнього – відповідальність.

Нова постнекласична модель освіти, іншими словами, має стати засобом забезпечення свободи саморозвитку людини і суспільства на основі їх гармонії та історичного самозбереження. Незважаючи на те, що її домінуючою функцією має бути функція професіоналізації, основними орієнтирами нової освіти виступають, з одного боку, моральність і гуманізм як взаємодоповнювальний розвиток людини і суспільства, а з іншого – постійна рефлексія і відчуття власної відповідальності за свої дії. Вирішення цього завдання є однією з найскладніших проблем усього педагогічного загалу і найважливішим вектором державної політики. Усвідомлення цього вже відбувається на Заході, де активно впроваджуються системні реформи освітньої галузі. На жаль, українське несприйняття цих нових тенденцій, наше половинчате й непослідовне реформування лише на догоду стурбованості «не відстати від моди» приховує загрозу перетворення країни на інтелектуальну периферію на світовому ринку розподілу праці. Більше того, якщо наша невдало «схрещена» система освіти буде й надалі культивуватися, не буде

ефективно реагувати на нові соціальні, економічні проблеми та не працюватиме у *випереджувальному режимі*, то вона ще більшою мірою сама деформується з величезними втратами для суспільства.

1.1.3. Ризики та загрози цифровізації освітнього процесу. Шляхи їх мінімізації

Ще однією із важливих проблем освіти є, як це не парадоксально, цифровізація освітнього процесу, яка вимагає радикальної реконструкції змісту освіти та існуючих методів освіти і виховання. Вона стала в останні роки найважливішим мегатрендом освітнього простору, з яким будуть пов'язані істотні зміни в педагогічній діяльності та життєвій орієнтації учнів у найближчій перспективі. Як наслідок автори «архітектоники» діджиталізації наполегливо переконують, що перехід на «цифру» має стати нашим повсякденним явищем, “нашим ДНК, нашою ключовою аджендою, який призведе до процвітання нашого життя та постане основою добробуту України”.³¹ Результатом подібних заяв техноутопістів стала ціла серія досліджень і публікацій вітчизняних педагогів, які розробляють концептуальні засади цифрового змісту навчання, пропонують дієві технології управління процесами формування і надання цифрових освітніх послуг та забезпечення їх якості тощо. Ці дослідження переповнені оптимізмом щодо перспектив цифровізації освітнього процесу, який, зазвичай, описується простими зобов'язуючими дієсловами: знати, вміти, володіти. І це справді важливо. Досягти нової якості освіти в сучасному інформаційному суспільстві можливо лише за умови суттєвої реконструкції її змісту та радикальної реформи існуючих методів освіти і виховання. Тим паче, в нових умовах головним принципом освіти стає її технократизація та цифровізація, а основною формою компетентності стає здатність аналізувати потужні інформаційні потоки. Але ситуація із цифровими технологіями насправді значно складніша, ніж це

31. Цифрова адженда України – 2020 (“Цифровий порядок денний” – 2020): Концептуальні засади (версія 1.0). Першочергові сфери, ініціативи, проекти цифровізації України до 2020 року: Проект. URL: <https://ucco.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922pdf>.

здається на перший погляд.³² Ми маємо, поряд зі сп'янілою їх актуалізацією, прорахувати можливі наслідки, вводити розумні обмеження та передбачити певний етичний контроль. Якщо ми не проявимо обережність у цьому відношенні, зазначає Юваль Ной Харарі, нас очікує «доба цифрової диктатури». В цьому контексті важко не погодитися з прогностичною думкою естонського культуролога й педагога Ю. М. Лотмана, що ХХІ століття «може виявитися великою казармою», а «може виявитися новим Ренесансом». «Розвиток науки і техніки відкриває перед нами обоє дверей. В які з них ми увійдемо, залежить від нас».³³ Нині й у перспективі, особливо важливо, щоб оцифрований педагогічний процес, у дискурсі якого розгортається освіта, був максимально дитиноцентричним, тобто був гуманітарно адекватним, рухався назустріч природі суб'єктивного світу людини, не завдаючи шкоди своїм схематизмом упорядкування.

Сьогодні є усі підстави передбачити, до чого може призвести принципова трансформація нової освітньої парадигми, яка в основному спирається на інформаційні технології, що «підвищують» якість освіти шляхом збільшення ефективності сприйняття навчального матеріалу за рахунок скорочення термінів навчання та цифровізації освіти. До особливих факторів ризику вже сьогодні можна віднести втрату навичок письма, посилення когнітивних викривлень, зниження ефективності навчального процесу в дискурсі міжособистісного спілкування учнів, втрату творчих здібностей і, як наслідок, формалізацію і дегуманізацію освіти. існуючих методів освіти і виховання. У молоді цифрового покоління думки фрагментарні, мислення поверхове й кліпове, а рівень грамотності іноді просто лякає. А виховання молоді цифрова освіта просто не передбачає. За її межами залишаються такі важливі риси особистості як духовність, моральність, відповідальність. Вивчення

32. Петришин В. П., Гиляка О. С. Права людини в цифрову епоху: виклики, загрози та перспективи // Вісник Національної академії правових наук України, № 1. 2021. – С. 15-23.

33. Лотман Ю. М. Воспитание души. – СПб.: «Искусство СПб», 2003. – С.624.

фундаментальних та гуманітарних наук у цих умовах стає нераціональним, а їх «присутність» у навчальних планах суттєво обмежується.

Поряд з цим, в управлінні освітою всіх рівнів, не без впливу кіберсоціалізації, поступово стверджується принцип адміністративного контролю над принципами програмно-цільового розвитку й самоорганізації. Ідея тотального контролю над вчителями та учнями вже веде до уніфікації й одноманітності методів і форм навчання, збільшення документообігу та зменшення реального часу, який вчитель може приділити своїм учням. Оцінюючи нинішній стан справ, слід чесно визнати, що школа в цих умовах перестає справлятися із завданням соціалізації особистості, у ній панує фактор «єдино вірної відповіді» та одномірний зміст навчання. Подібна практика масової шкільної освіти формує «оцифрованого» кліпово мислячого виконавця, не підготовленого до життя у світі, що змінюється. Як це не прикро, багато хто бачить школу у вигляді гребінця, який причісує безликих учнів, поставлених за ростом і над якими тяжіє планка «стандарту». Слід зазначити, що наслідки такої ситуації можуть бути непередбачуваними. Звісно, як зазначає австрійський філософ Віктор Франкл, «чим більше стандартизована машина чи устаткування, тим вона краща, але чим більше стандартизована особистість, тим нижча вона у моральному відношенні».³⁴ Чи хтось задумувався над тим, що згадуваний гребінець вже намагається причесати не лише учня, а й педагога, якому виставляються стандартизовані вимоги, функціональні обов'язки та різноманітні уніфіковані звіти. Не важко передбачити, що за таких умов малоімовірне становлення нових ушинських, сухомлинських, макаренків, шаталових та інших креативних вчителів.

Цифровізація освіти – об'єктивний процес. З ним слід не просто рахуватися, але й активно впроваджувати його в життя, турбуючись про якість освіти в умовах експоненціальних технологій та мінімізацію ризиків, зумовлених тотальною діджиталізацією. Адже сьогодні навчити вчитися означає навчити

34. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – С. 204.

жити в нових умовах. Тобто навчитися жити – це не просто мати широкий доступ до сучасних баз даних, інформаційно-комунікаційних технологій, бути цифрово компетентною людиною, володіти новою інформацією, а й набувати глибокі фундаментальні знання з метою трансформації їх у мудрість вибудовувати життя. Зробити це, на наше глибоке переконання, можна лише на життєдайній платформі гуманітарної парадигми, яка є основою генетичного зв'язку знань, умінь, компетентностей, моральних імперативів та життєвих цінностей, що в сукупності сприяють індивідуальному розвитку й соціалізації людини. Її центром є суб'єкт-суб'єктні відносини, що на практиці означає ціннісно-смыслову рівність того, хто навчає і того, хто навчається як у визначенні цілей, так і змісту і форм педагогічного процесу. Тут точкою відліку стає людина і її рух у часі й просторі відносно самої себе, динаміка й механізми самореалізації, саморозвитку, саморегуляції, самовиховання, самозахисту тощо.

Гуманітарна парадигма в умовах кіберсоціалізації має стати концептуальним ядром нового педагогічного мислення, яке передбачало б переоцінку усіх складових педагогічного процесу в дискурсі людинотворчої функції. Освіта в широкому розумінні виходить за межі обслуговування професії й передбачає розвиток усіх духовних сил людини. Вона, на відміну від фахової підготовки, стає засобом входження в педагогічну культуру й направлена на становлення власного, гуманітарно орієнтованого професійного образу світу, який є архіважливим для життєвого самовизначення людини.

З огляду на це в контексті потенційних можливостей мінімізації ризиків цифровізації освіти важливу роль відіграють щонайменше чотири блоки проблем. *Перший з них пов'язаний із розширенням та збагаченням світоглядної складової освіти.* Сучасний світ увійшов у добу експоненційних технологій, які стають не лише інструментом радикальних освітньо-наукових змін, але й новим середовищем існування людини. Цифрове освітнє середовище надає принципово нові можливості: перейти від навчання у класі (аудиторії) до навчання у будь-якому місці і у будь-який час; проектувати індивідуальний освітній маршрут, перетворювати тих хто, навчається, не лише в активних

споживачів електронних ресурсів, але й у творців нових ресурсів тощо. Відбувається радикальна трансформація змісту багатьох професій, відмирання частини з них та продукування абсолютно нових. Ці процеси вплинули на зміст сучасної освіти. Різко збільшилася кількість спеціальних предметів, які відповідають запитам ринку. Наші способи втиснути їх у навчальні плани спричинили необхідність перерозподілу годин між предметами, що нерідко здійснюється за рахунок скорочення предметів гуманітарного циклу, а відповідно – і зменшення виховного потенціалу освіти. Перенасичення навчальних програм і підручників новими науковими досягненнями різко збільшило у змісті освіти обсяги вузькоспеціалізованих знань. Пов'язані з обмеженими сферами і видами діяльності, вони нерідко швидко втрачають цінність і виявляються непотрібними ні в житті, ні у професійній діяльності учнів або студентів вже після закінчення навчання, залишаючись мертвим баластом. Відсутність орієнтації молодої людини на цілісне бачення науки, її світоглядного потенціалу спричиняє конструювання голови, наповненої численними оцифрованими знаннями, яка не володіє загальною здатністю ставити і вирішувати масштабні проблеми і не вміє оперувати принципами організації і синтезу знань. Звісно, на цій основі неможливе когнітивне мистецтво пізнання – мистецтво думати глобально, щоб вирішувати локальні проблеми. Безоглядна орієнтація на вузьку спеціалізацію змісту освіти насправді є дуже далекою від прогресування науки. Технократичні підходи, що характеризуються відсутністю цілісного бачення науки та її внутрішньої архітекtonіки, не дають змоги не лише узагальненого розуміння людиною світу і себе в ньому, але й вміння певним чином упорядковувати й свідомо гармонізувати свої відносини з природою та іншими людьми, займати відповідну життєву позицію. Як відомо, в науці жодна спеціалізація неможлива без універсалізації, і навпаки. А це означає, що зміст освіти має відображати різні предметні галузі сучасної науки, *включаючи природничі науки й науки про людину і суспільство*. Але реалізувати це слід не шляхом екстенсивного розвитку змісту освіти, а на основі *міждисциплінарних форм систематизації*

знань. Будь-яка вузькоспеціалізована підготовка не може бути ефективною, якщо вона не узгоджується із загальноосвітньою підготовкою. Абсолютизація ролі спеціалізації неминуче призводить до перетворення людини на якусь функцію, простий засіб, інструмент її здійснення, і, навпаки, абсолютизація універсалізації веде до вироблення у людини верхоглядства, дилетантизму, у тому числі й депрофесіоналізації. Органічне поєднання спеціалізації та універсалізації освіти вимагає виокремлення у її змісті таких елементів або форм, які є універсальними, загальнообов'язковими (тобто необхідними у всіх видах життєдіяльності й за будь-яких умов), і таких, що мають лише вузькофункціональне значення, тобто необхідних лише у якомусь окремому виді діяльності. Якщо перші з них складають ядро освіти, є її базовим компонентом, то другі можуть змінюватися, постійно оновлюватися залежно від майбутньої професії, регіональних особливостей або профілю подальшого навчання.

Сьогодні важливо навчити молоду людину не лише володіти загальною здатністю порушувати і розв'язувати проблеми, оперувати принципами організації, які дають змогу зв'язувати знання і надавати їм смисл, а й умінню перетворювати їх на життєву мудрість. Адже мудрість – це знання життя, запліднене добротою, справедливістю, чутливістю до краси життя, помножене на творче ставлення до життєвих ситуацій і повагу до традицій. І в цьому дискурсі, як зазначається у Римському Комюніке 2020 року Міністрів, відповідальних за освіту у Європейському просторі, «соціальні, гуманітарні та креативні науки і мистецтво повинні виконувати важливу роль, поглиблюючи наші життя й надаючи розуміння як діяти у світі, що змінюється».³⁵

Другий блок проблем пов'язаний із найістотнішим фундаментом реконструкції змісту освіти – переходом від школи знань до школи розуміння. Ми багато знаємо, зазначав А. Ейнштейн, але мало розуміємо. Основою розуміння є діалог учня й педагога., діалог теорії і практики, діалог мов і культур, нарешті діалог людської думки із світом. Установка на діалог,

35. DRAFT 6 of the Rome Ministerial Communique 2020_6_NEO.docx

особливо в умовах діджиталізації, має стати усвідомленою стратегією педагогічного пошуку і повсякденної педагогічної діяльності. Але діалог – це не просто розмова, бесіда, тим паче не простий обмін монологами. Діалог передбачає взаємний обмін смислами, співпрацю на спільній ниві пошуку істини. Діалог означає певні зрушення на шляху виявлення нових для себе смислів і впізнання знайомого, відкриття чогось нового, що стає для нас істотним. Він сприяє розвитку критичного мислення учня. Для того, щоб дійсно сприймати й оцінити якусь думку, якесь знання, щоб по-справжньому їх зрозуміти потрібна співучасть з педагогом. «Цифрою» тут не зарадиш.

Це означає, що сьогодні вкрай важливо подолати орієнтацію традиційних освітніх процесів на поверхневу енциклопедичність змісту освіти, перевантаженість інформаційним і фактологічним матеріалом, не пов'язаних із запитам практиці. Необхідно переорієнтувати освітній процес із продукування зразків минулого досвіду людства на перетворення дійсності, оволодіння засобами самоосвіти, уміння вчитися протягом життя. Знання в умовах інформаційного суспільства, бажано ми цього чи ні, набувають характеру товару і соціального капіталу. Але найістотнішим у цьому є те, що знання як товар дедалі більше стають інструментальними, технологічними, рецептурними, а від фахівця вимагається, насамперед, знання принципів не лише того, як має робитися щось, а й уміння користуватися ним. У цій непростій ситуації, яка загрожує зміцненням вузького прагматизму і нівелюванням демократичного соціокультурного контролю над «самостійним рухом» знань, єдиною протиотрутою може бути формування *філософсько-методологічною культури фахівця*, у чому полягає одна з найважливіших функцій гуманітарних наук. За дієвої участі останніх освіта має стати засобом забезпечення саморозвитку людини і суспільства в контексті їх гармонії та історичного самозбереження. Лише вони можуть забезпечити нинішню необхідність експлікації зв'язків фундаментальних, чисто наукових цінностей (пошук істини, ріст знання) з позанауковими цінностями загальносоціального характеру. Реальним результатом сучасної освіти має стати цілісне динамічне

мислення, що ґрунтується на умінні користуватися дискурсивно-логічними, інтуїтивними та ціліснодинамічними (сукупно-логічними і образно-інтуїтивними) методами при вирішенні різноманітних життєвих, виробничих, соціальних, універсальних проблем.

Третя група проблем пов'язана з розвитком критичного мислення учнів, яке стає важливим фактором мінімізації ризиків цифрової освіти. Сказати, що проблема розвитку критичного мислення залишається поза увагою вітчизняного педагогічного співтовариства, було б недоречно. Однак, якщо бути чесним перед самим собою, слід визнати, що вона набула 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.³⁶

Не зважаючи 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 є не просто антиподом догматичного (шаблонного), а є мисленням вищого рівня (М. Ліпман), що поєднує критичність, аналітичність і творчість думки. Воно поєднує 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

36. Терно С. Світ критичного мислення: образ та мімікрія // Історія в сучасній школі. – 2012. - № 7-8. – С. 7-8.

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'язаний із природною допитливістю дитини, жагою до аргументованої інформації та когнітивний, який реалізується за раціональним алгоритмом безпосередньо у навчальному процесі. Якщо перший з 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, 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 проєктів та здатності протистояти різним формам несанкціонованого втручання в особисте життя й тенденціям маніпулювання людською свідомістю. Уміння сумніватися, перевіряти почуте або прочитане, відсіювати неправдиву інформацію стає у наш час, так би мовити, засобом “інтелектуальної гігієни”. Усе це є особливо важливим в тих ситуаціях, коли потужний розвиток медіа та інформаційних технологій стирає відмінності між правдою і вигадкою.

Четверта група проблем пов'язана із розбалансованістю навчального і виховного процесів на усіх рівнях освіти. Паралельні раніше вектори освіченості та культурного розвитку сьогодні катастрофічно розбігаються, а навчання у його нинішніх формах далеко не завжди веде до вихованості учнів. Філософські основи навчально-виховного процесу, в якому донедавна панували принципи пріоритетності людяності, свободи вибору цінностей, реалізації можливостей саморозвитку, не зважаючи на заспокійливі декларації окремих педагогів-теоретиків, поступово руйнуються. Особливо відчутно це під час пандемії та

зростання масштабів онлайнної освіти. Вітчизняні новоявлені експерти навіть «освячують» цей процес, закликають забути про поділ освітнього процесу на навчальний і виховний, ознаменовують його «декомунізацією школи». Прикро, що нинішні «младореформатори» втрачають розуміння глибинної суті освіти. Адже освіта, як відомо, формує світорозуміння, знання людиною законів світобудови, а виховання формує її світогляд, тобто ставлення людини до світу. Інакше кажучи, освіта – це навчання пізнанню чогось, а виховання – навчання жити певним чином. Як відомо в українській етнопедагогіці виховати означає уберегти дитину від зла, а виховання тлумачиться як процес оборони від зла протягом усього життя. Навчання і освіта, здобуті знання є засобами виховання і самовиховання, тобто виховання є їх внутрішньою сутністю. «Навчання, – пояснював В. О. Сухомлинський, – це лише одна з пелюсток тієї квітки, що називають вихованням у широкому розумінні цього поняття...».³⁷ Взаємозв'язок виховання і навчання має стати центральною проблемою системної педагогічної діяльності. Адже тут йдеться про розвиток двох основних площин цілісного духовного світу людини – її здібності пізнавати світ шляхом освоєння накопичених до неї в історії науки знань та її здатності оцінювати усе суще (у тому числі себе), вибудувавши у своїй свідомості певну ієрархічну систему цінностей. Тобто освіта – це складний процес синергії виховання і навчання, який нерозривно пов'язаний, принаймні, з трьома сферами культури: пізнавальною, аксіологічною та художньою. Однак при першому наближенні до змісту нашої освіти неважко помітити, що будується він, переважно, на основі лише однієї з цих сфер – пізнавальної, а ще точніше – на основі її *вузькоспеціалізованої складової*, заплідненої «цифрою».

Не випадково А. С. Макаренко в результаті своєї багатогранної виховної діяльності дійшов до висновку: «З усім складним світом навколишньої дійсності дитина входить у безкінечне число відносин, кожні з яких неодмінно розвиваються, переплітаються з іншими відносинами, ускладнюються фізичним і моральним зростанням самої дитини... Увесь цей хаос не піддається, начебто,

37. Сухомлинський В.О. Школа радості // Вибр. тв.: У 5 т. – Т.3. – К., 1977. – 13 с.

ніякому обліку, проте він створює в кожен даний момент певні зміни в особистості дитини. Спрямовувати цей розвиток і керувати ним – завдання вихователя...».³⁸ Отже, виховання розглядається великим педагогом як адекватне спеціально організоване едукативне середовище – середовище, у якому молода людина хоче й може успішно реалізувати себе, своє прагнення до змістовного, соціального й особистісно значущого життя. Тобто йдеться, у певному розумінні, про культивування давньогрецької системи виховання *пайдейї*, яка поєднувала виховання, навчання, включеність людини у весь комплекс культури й природи, і лише через цю включеність виходила на її освіченість. В основу цієї системи було покладено грецький ідеал калокагатія, який передбачав поєднання фізичних і моральних достоїнств, гармонію душі, розуму й тіла.³⁹

Відтак, ураховуючи незворотність цифровізації як глобального та національного феномена, реформування освіти має відбуватися не лише відповідно до потреб «цифрової економіки», інформаційного та креативного підприємництва, наукових можливостей, але й потреб конкретної людини. Функціональність людини в сучасному світі зумовлена не тільки рівнем її «цифрової компетентності», але й здатністю глибинного опрацювання інформації, здібністю підтримувати «струну» власної думки, умінням конструювати складні моделі реальності, долати стереотип мислення й поведінки, а також керуватися спеціальними навичками. Людина, яка впевнено користується гаджетами, але не має навичок творчого мислення і взаємодії з іншими людьми, лише «споживач контенту». Вільне плавання в цифровому світі ще не робить людину успішною, а тим паче, щасливою. Розвиток цифрової освіти в Україні мусить ґрунтуватися на імперативах гуманітарної парадигми, бути органічно вписаним в культуру, традиції та враховувати особливості національного менталітету з опорою на фундаментальні знання й на невичерпні

38. Макаренко А. С. Книга для родителей // Пед. соч.: В 8 т. – Т. 5. – М., 1984. – 14 с.

39. Иегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека // Пер. с. Нем. А. И. Любжина. – Т. 1. – М., 2011. – с. 594, Weiler I. Das Kalokagathia – ideal und der hassliche Athletenkorper // Korper in Kopf – Antike Diskurse zum Gras, 2010. – S. 95-119.

можливості людини як суб'єкта загального і професійного розвитку. Це допоможе мінімізувати ризики соціального й екзистенційного характеру (відчуження, депресія, кібербулінг, кібертролінг, віртуалізація життя, цифрова залежність, кібершахрайство тощо), які ховають в собі реальну загрозу й можуть привести суспільство до згубних наслідків.

1.1.4. Роль і місце філософії у стратегічному забезпеченні успішності освітнього процесу

Ключові проблеми сучасної освіти доби кіберсоціалізації актуалізують їх філософсько-методологічний аналіз, тісно пов'язаний не лише з якістю навчального процесу, але й із самовизначенням людини у світі, рефлексією шляхів самопізнання й способами її самореалізації в культурі. Знаменно, що в осмисленні призначення людини, її ідеалу, філософія з давніх часів нерозривно пов'язана з освітою. В інтелектуальній історії людства чітко прослідковується їх тісна взаємодія. Будь-яка педагогічна система, зазвичай, своїм підґрунтям мала філософську платформу, а будь-яка філософська система, шляхом прикладного втілення, реалізовувалась через педагогічні принципи та ідеї. І філософія, і педагогіка займаються людиною, формуванням духовного світу, загальної культури, підготовкою до життя в самому широкому розумінні цього слова. Їх єднає антропоспрямованість. Усі видатні педагоги, як правило, були водночас відомими філософами і, навпаки, практично кожен великий філософ, зазвичай, завершував творення своєї системи етикою, основний зміст якої складали вчення про мораль, теорію освіти та виховання. Це стосується Сократа і Платона, Парменіда і Аристотеля, Канта і Гегеля та багатьох інших філософів минулого і сьогодення. Те ж саме слід сказати і про великих педагогів Коменського і Гербарта, Песталоцці і Дістерверга, Пирогова і Ушинського, Макаренка і Сухомлинського. Усі вони були не лише знаменитими педагогами, а й видатними філософами, оскільки намагалися осмислити алгоритм «людина ↔ світ», опрацювати механізми його

екстраполяції в площину конкретної навчально-виховної діяльності. Іншими словами, наскільки педагогічною є філософія, настільки філософічними були погляди тих, хто досяг вершин будівничих освітніх систем.

Загадкою успіху цього союзу залишається лише одне – яким чином і на яких засадах здійснюється органічне поєднання філософії і педагогіки, що конкретно означає на цій основі синтез та *чому він виявляється не завжди плідним в історичному просторі і часі?* Ці питання не мають простого технічного розв'язку і вимагають до себе підвищеної уваги та філософського осмислення в контексті концептуальних засад реформування освіти в Україні.

Педагогічна місія філософії

Як справедливо вважав Віктор Марі Гюго, філософія повинна бути дієвою, її призначенням і метою є удосконалення людини. І надійним союзником філософії в цьому є освіта і виховання людини. Так було завжди. «Якщо філософія байдуже ставиться до виховання, зазначав основоположник філософії освіти Джон Дьюї, вона не є філософією. Філософію можна визначити як загальну теорію виховання»⁴⁰. У свою чергу, якщо освіта залишає поза увагою фундаментальні питання людського буття – проблеми сенсу життя, природи істини, краси і справедливості, тобто всього того чим опікується філософія, – як слушно зауважує Гарольд Таймус, – «це дуже неповноцінна освіта»⁴¹. Ці непрості й повчальні думки особливо актуалізуються у наш час лавиноподібного зростання соціальних мереж, штурмового росту інтернету, цифровізації освіти, віртуального світу, «комодифікації пізнання», панування постправди і пов'язаних з цим глибинних соціальних і морально-ціннісних трансформацій.

Важко усвідомлювати, але вкрай важливо зрозуміти, що набута раніше могутність людини й стратегія володарювання, які зруйнували квазі-рівновагу біосфери і ноосфери призвели до переходу в новий етап руйнівної системи, де для людини може вже не виявитися місця. Девальвація природності виявилася

⁴⁰ Дьюї Дж. Введение в философию образования. М., 1921. – С. 55.

⁴¹ Сасыкова А.Р. Возрастающая роль философии в образовании / planetskills.info/wozrastayushhacerol-filosofii-v-obrazovanii/.

девальвацією людяності. Життєдайна духовна тканина тріщить, розриваючись між екзистенціалами «бути» і «мати». Як не згадати слова Далай-лами XIV: «Люди були створені для того, щоб їх любили, а речі були створені для того, щоб ними користувалися. Світ у хаосі тому, що все навпаки»⁴². Наука й високі конвергентні технології ВНС (біо-, нано-, інформаційні та цифрові), «доповнення» пандемією, створюють нове життєве середовище людини і ставлять під питання більшість традиційних способів буття та орієнтацій у світі. Виникає ситуація, коли прогресують процеси соціальної десективності, пов'язана з «людиною маси» (Ортега-і-Гассет), інфікованою «вірусом» маргінальності і «зворотного розуму», людиною, яка живе в суспільстві, але частиною його себе вже не вважає. Вона попадає в реальність, де «все дійсне – нерозумне, а все нерозумне - дійсне»⁴³. Результатом цих трансформацій стає «екзистенціальний вакуум», який пов'язаний із втратою смислотворювальних цінностей.

Без філософського осмислення цих новоявлених процесів, без інтеграції сучасного формату знань, без новітніх освітніх орієнтирів важко уявити майбутнє людства. Завдання нової світоглядної системи – утримати межу між розумним і нерозумним в усіх сферах людської діяльності, віднайти та утримати баланс між глобальним і локальним, реальним і віртуальним, аби не стати підґрунтям реконструкції людських відносин, деформованих егоїзмом, комерціалізацією, божевільним сп'янінням симулякрами. В цій непростій ситуації затребуваність філософії стає очевидною, особливо, коли йдеться про виховання підростаючого покоління. Адже її недаремно називають смислотворним ядром культури, квінтесенцією духу. Слугуючи способом здійснення культури, філософія водночас підноситься над нею, виступає її самосвідомістю. Вона звернена, насамперед, до людини у багатоманітності її стосунків зі світом. Крім того, філософія найбільшою мірою втілює в собі

⁴²Саух П.Ю. Філософія у пошуках панацеї. Роздуми небайдужого // Вісник Житомирського університету імені Івана Франка. Філософські науки. – Вип. (83), 2017. – С. 273.

⁴³Табачковський В.Г. Полісутнісність: філософсько-мистецька думка у пошуках неевклідової рефлексивності. – К.: Паринин, 2005. – С. 190.

критичність думки, її здатність до самоконтролю, до того, що можна було б назвати чесністю людського духу перед самим собою.

Звісно, усе це не лежить на поверхні. На простий розсуд, філософія опікується поняттями надвисокими і надто далекими від реального життя або із надзвичайною серйозністю займається речами, ніби для усіх відомими, «заплутуючи й ускладнюючи очевидне». До того ж, вона сіє неспокій, вибиває з протореної і зручної колії, по якій, зазвичай, рухатися легше. Тому більшість людей уникає цього сократівського джерела дискомфорту. Особливо це відчувається сьогодні, коли філософія набула в громадській думці такого статусу, що називати себе філософом стало ніби й не зовсім пристойно. Інша справа – експерт громадський діяч, політик, бізнесмен..., за якими стоїть не лише констатація певного роду занять, а й пафосна оцінка зробленого, публічне визнання. Звідси й та підозра, яка супроводжує «любов до мудрості» упродовж усього її історичного існування. Підозра, яку більше чи менше виявляють до неї можновладці й пересічні люди, ладні за будь-яких обставин уникати неспокою думки, сумнівів й почуття рівної гідності. І хоч як це не парадоксально, *корисність філософії полягає саме у тій «шкоді», якої вона завдає самовдосконаленості, самовпевненості, байдужості, некритичності, бездумній вірі, де логіка розуму замінюється вірою та навіюванням.*

Розмірковуючи над сучасною стратегією вдосконалення природи людини, філософія своє завдання вбачає в тому, аби допомогти сучасній цивілізації усвідомити дві альтернативні перспективи: параноїдальної нарцистичної самовпевненості та дивного іронічного сприйняття страшних реалій як простих історичних випадковостей. Захопленість самовпевненою логікою володарювання приводить до думки, що науково-технічний розвій, який підпорядковує людській волі дедалі грандіозніше сили Всесвіту, спричинить з часом за допомогою цих рушіїв остаточне оволодіння пультами історії та встановлення абсолютної влади над людиною. Для того, щоб зрозуміти це, вже не обов'язково звертатися до аналізу Ювілейної доповіді Римського клубу (2017 р.). Багато хто із сучасних філософів з тривогою застерігає, що

беззастережне використання досягнень науково-технічного поступу неминуче призведе до того, що людство опиниться у стані нищої покори і послужливості «володарям всесвіту». Адже вже сьогодні виникають небачені раніше можливості деспотичного володарювання і придушення будь-якого супротиву. Всеосяжна могутність державної машини (не лише тоталітарної) під прапором тієї чи іншої надії спроможна експлуатувати *не лише ідеологію, а й науку, освіту, культуру, мистецтво*. Зосереджуючи увагу на взаємозв'язку науково-технічного поступу і влади, яка таким чином само-зміцнює себе, філософія застерігає: потрібна особлива пильність, аби запобігти навислій небезпеці виродження людського суспільства до стану сервілістичного отупіння. Вона показує і переконує, що нічим не обмежене прискорення науки і техніки, як свідчить сучасне життя, наближає людство далеко не до свободи, а до створення засобів і способів тоталітарного панування, контролю і маніпулювання масами. Модними *можуть бутине тільки одяг, автомобілі, меблі і манери поведінки, але й ідеали, переконання, нав'язані заангажованому суспільству*. Домінуючі ідеали, принципи, незалежно від їх змісту, сприймаються в цій ситуації самі по собі як щось вартісне, бажане, а за певних обставин нерідко перетворюються в убогі, пусті і спорожнілі слова. Проте вони далеко не безпечні, бо в них можна завуалювати різний і навіть полярний смисл, здатний спрямувати соціокультурну, інтелектуальну і практичну діяльність людей. Цей факт є джерелом різноманітних маніпуляцій людьми, духовного насильства й соціальної несправедливості. І якщо ми хочемо впоратися з ним, то маємо йти не тим шляхом аналогії і процедур обґрунтування ідеалів, що тотально пропагуються, а критично їх осмислювати. Адже за кожним із них стоять анонімні центри влади і закамфльовані способи соціокультурного примусу, залякування, репресій та тиранії.

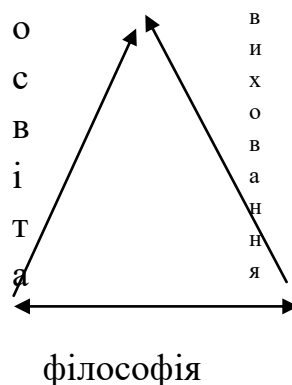
Протистояти цим процесам може духовно багата людина, не позбавлена почуття відповідальності та усвідомлення свого обов'язку перед навколишнім світом. Виховання такої ціломудреної особистості, яка усвідомлює свої обов'язки, здатна об'єктивно оцінювати життя й себе, пізнавати навколишній

світ у всій багатоманітності, суперечливості й неоднозначності, усвідомлювати цінності людського життя й унікальності кожної людини, побудованих на принципах толерантності, любові і взаємоповаги – це і є основне завдання філософії, її виховна й педагогічна місія. Без цього, жодна система освіти не може повноцінно виконувати свої функції, якщо вона не передбачає кінцеву мету свого впливу, а саме, образ якого представника суспільства вона хоче сформувати в нових поколіннях. Без наукового передбачення, без вміння закладати в людині сьогодні ті зерна, які зійдуть через десятиліття, – переконливо доводив В.О. Сухомлинський, виховання здатне перетворитися в «примітивний нагляд, вихователь в неосвічену няньку, педагогіка в знахарство». В цьому «сутність культури педагогічного процесу, й чим більше такого вдумливого процесу, й чим більше такого вдумливого передбачення, тим менше неочікуваних нещасть»⁴⁴. Але для того, щоб освіта була здатною виконувати цю важливу функцію в суспільстві у повному об'ємі необхідно кардинально трансформувати її філософське підґрунтя.

Алгоритм успіху навчально-виховного процесу: філософія-освіта-виховання

Як вже зазначалося, філософія і педагогіка спрямовані на одну мету – перетворення й удосконалення світу шляхом духовно-морального піднесення особистості, формування її гуманістичного свідомого й нормативного засвоєного ціннісно-цілевого алгоритму у вигляді рівнобедреного трикутника:

особистість



⁴⁴Сухомлинский В.А. О воспитании / Сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1985. – С. 15.

Сьогодні, як це не прикро констатувати, вітчизняна теорія і особливо практика освітнього процесу не дають аргументованої відповіді на питання «як жити гідно й успішно, а суспільство втрачає свої гуманістичні функції, перестає бути засобом і живильним середовищем для духовного і морального розвитку особистості»⁴⁵. Відбулася втрата традиційної основи і цінностей виховання, зумовлена розбалансованістю навчального і виховного процесів. З одного боку закостенілість змісту освіти, еkleктичність форм і методів навчання, які обумовлюють низьку якість освіти. З іншого, на людину спрямовується «...лавина інформації, зміст якої має псевдонаукову спрямованість (містика, окультизм, астрологія, магія, чаклунство)... Раціоналізм замінюється ірраціоналізмом, будь-який функціональний міф вважається раціональним... ірраціоналізм і суб'єктивізм стають засобами розриву і знищення гуманних ціннісних відносин»⁴⁶. Поглиблює ці процеси й те, що українське суспільство втратило традиційні зв'язки, розпалося, розкололося на безліч формальних і неформальних груп кожна з яких намагається продукувати власну матрицю цінностей і норм поведінки, що особливо впливає на молоде покоління. «Окультурити» та «одухотворити» цей різнобарвний простір не просто, хоч пошук тих ідеалів та орієнтирів, які б слугували основою виховання, здійснюється упродовж всіх останніх років. Проводяться конференції та семінари, запропоновано безліч різноманітних програм духовно-морального виховання не лише педагогами, а й представниками релігійних та інших громадських організацій. Тобто ця проблема перестає бути справою невеликої групи ентузіастів. Вона стала сьогодні одним із пріоритетів державної освітньої політики. Але, на жаль, усі ці кроки виявилися малоефективними. Причин виникнення цієї ситуації багато: соціально-економічна криза, війна, відсутність чітко визначених ідеологічних орієнтирів, принципів та змісту моралі, «свобода безвідповідальності» засобів масової інформації, різновекторність зусиль

⁴⁵ Алексеєнко Т.Ф. Біла книга національної освіти України / Т.Ф. Алексеєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Баля (та ін.); за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010. – С. 40.

⁴⁶Зязюн І.А. Культура й цінності у просторі життєвого поступу // Життєві імперативи та наукова школа професора Петра Сауха: науково-популярне видання. – Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 23.

школи, сім'ї, суспільства тощо. Адже зрозуміло, що найвищий успіх у вихованні може бути лише при об'єднанні зусиль школи, сім'ї і громадськості.

Кожна з цих причин може стати предметом окремого аналізу. Але нас, в контексті означеної проблеми, займає інше – наскільки повно використаний потенціал нашої освіти, яка б мала спрямовувати людину на досягнення максимального розквіту духовних, інтелектуальних та фізичних можливостей? Сказати неповно – мабуть мало. З філософської точки зору, сутність, основне призначення виховання полягає у формуванні *цілісного духовного стрижня людини* – її внутрішнього духовного світу, який визначає емоційно-ціннісне відношення до навколишнього світу і самого себе. Педагогічна наука цього не заперечує. Але будемо відвертими, розчленувавши виховання на окремі складники (інтелектуальне, моральне, трудове, фізичне, естетичне, національно-патріотичне), педагогічна наука вчинила *недобре* стосовно педагога-практика, спонукавши його повірити у можливість формування й розвитку людини «частинами», в той час як цілісність людини, реалізація її людської сутності в будь-яких видах діяльності можлива лише на основі становлення її *цілісного духовного світу*. Не в останню чергу цей прикрий факт став причиною розбалансованості навчально-виховного процесу та руйнування синергії освіти і виховання. Сталося так, на чому постійно акцентував увагу В. О. Сухомлинський, що знання без виховання «може стати мечем в руках божевільного».

Не заперечуємо, серед педагогів давно вважається постулатом те, що в освіті панує цілісний навчально-виховний процес, а такі вузлові поняття як «навчання» і «виховання» тісно пов'язані між собою. І. Д. Бех, наприклад, співставляючи поняття «освіта» і «виховання», наголошує, що в навчально-виховному процесі «навчання і виховання по-справжньому освічується, тобто розкриває в собі розумові, морально-духовні та фізичні сили»⁴⁷. Але в живій педагогічній практиці ця пов'язаність отримує дещо інше звучання: *виховання* –

⁴⁷Бех І.Д. Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструктор / Libraru.udpu.org.ua /libraru-files/ psuh.../ vupysk – 21 pdf

одна із функцій навчання. Більшість педагогів-практиків традиційно переконана: навчаючи, ми виховуємо, а решта – це функції сім'ї, класного керівника, куратора, церкви, різноманітних громадських організацій тощо. Подібні уявлення про цілісність навчально-виховного процесу є однією з причин «розбігання» ліній навчання і виховання підростаючого покоління. Чому? Тому що *цілісність* тут розуміється не як *доглибинна інтеграція*, а як *сумарна* величина.

Причина такої ситуації цілком об'єктивна. Річ у тому, що навчання пов'язане з лише обмеженим обсягом знань, вмінь, навичок, необхідних для життя. Воно має справу із, так ба мовити, *скінченими величинами*. Не випадково Я. А. Коменський порівнював навчання із годинниковим механізмом, який працює чітко й точно, тобто технологічно і одноманітно. Але людський досвід вміщує, крім *кінцевих знань*, ще й систему *безмежних знань*, з якими має справу виховання. Особистість, яка є об'єктом виховання, має необмежену відкритість для встановлення довільних зв'язків з усім навколишнім світом, що не замикається в освіті. Виховання пов'язане з розвитком цілісної особистості, її самопізнанням, самовдосконаленням, тобто з *безмежністю*. Адже розвиток особистості неможливо обмежити сталими, визначеними рамками. В цьому відношенні школа – це «замкнений» за своєю суттю організм. Те, що є у них відкритим, безмежним (особистість вчителя, учня) усіляко обмежується програмами, стандартами, вимушеною дисципліною. Тобто, будь-який навчальний заклад є об'єктивно «лінійною системою», достатньо жорсткою, яка регулюється зверху традиційним стилем управління. І, навпаки, виховання – *нелінійна*, певною мірою *самоорганізована система*. Вона виходить за межі навчального закладу, вміщує в свої структури засвоєне педагогами і учнями різнобарвне навколишнє середовище. Людина формується як особистість, як індивідуальність в цьому середовищі, відчуває на собі його постійний вплив, нерідко далеко не позитивний. У цьому середовищі багато негативних явищ, які привертають увагу і викликають допитливість. Тобто виховна система навчального закладу вступає в конкуренцію з яскравим,

різнобарвним середовищем з його пограничними моральними й «ультрасучасними» цінностями, де далеко не завжди вона перемагає. Тим паче, що нинішнє українське суспільство втратило традиційні зв'язки і скрепи, розколось на багаточисельні спільноти за соціальними, політичними, регіональними, культурними та іншими ознаками. Й кожна така спільнота, переслідуючи свої інтереси, продукує в стані перманентних воєн за уми і душі людей, власні правила і принципи життя. Першим, хто перетворюється із свідка в жертву цього морально-духовного й світоглядного конфлікту, стає дитина.

Тому, ґрунтуючись на виховному ресурсі навчального процесу, метою виховної системи будь-якого закладу освіти є завдання максимально доповнити його, розширити уявлення вихованців про навколишній світ, «окультуривши» його, допомогти їм через їх власний досвід сформуванню позитивне ставлення до загальнолюдських цінностей, стати їх активними носіями. А зробити це можливо лише одним шляхом – перетворити різнобарвний оточуючий простір (політичний, економічний, культурний, освітній тощо) на *виховний*. Для цього важливо визначити його найістотніші компоненти, їх зв'язки, вписати ці компоненти в структуру діяльності молоді, що зробить виховний простір важливим «актором її особистісного розвитку». Йдеться про спеціально організоване «едукативне середовище», в якому молода людина хоче й може успішно реалізувати себе, своє прагнення до змістовного соціального і особистісно значущого життя. Тобто йдеться, як вже зазначалося, у повному розумінні, про культивування давньогрецького світоглядного ідеалу «пайдеї», який поєднував би виховання, навчання, включеність людини у весь комплекс культури й природи, і лише через цю включеність «виходив» на її освіченість. Лише на цій основі можлива реалізація життєдайного імперативу: розумна людина знає як виправити помилки, мудра знає як їх не допускати.

Розвиваючи погляди А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, С. Т. Шацького та інших педагогів з їх оригінальними ідеями «шкіл в середовищі», «шкіл в природі», визначальними в сучасній педагогіці виховання мають стати принципи розвитку системи різноманітних відносин молоді

людини, які виникають у спеціально організованій діяльності та спілкуванні. Виховне середовище слід створювати, відпрацювавши механізм включення молоді у «великий світ», робити цей світ з її допомогою змістовнішим, цікавішим та досконалішим. У вирішенні цього завдання можливий лише один підхід – синергетичний. Ігноруючи його, ми обов'язково скотимося до традиційних адміністративних методів управління (планування, організація, облік, контроль, звіти тощо), що неминуче зумовлює якщо не протестні настрої серед молоді, то формальне пристосування запропонованих систем. Безперечно, в школі (в будь-якому навчальному закладі) можуть ефективно функціонувати і розвиватися виховні системи, в яких безпосередньо задіяний адміністративний ресурс. Але керівні органи мають лише створювати умови, сприятливі для формування і розвитку виховного простору, доклавши зусиль для зміцнення матеріальної бази освітньо-виховного процесу, мобілізації зусиль ЗМІ, соціальних мереж у висвітленні позитивного досвіду, здійснення відповідної підготовки педагогічних кадрів для цієї діяльності тощо. Не випадково у поняття «виховання» діти вкладають не стільки ті чи інші заходи, позакласні справи, скільки ставлення до них вчителів: емпатію, вміння зрозуміти, вислухати, поспілкуватися на різні теми, запропонувати спільну цікаву справу.

Виховна система навчального закладу має гармонійно поєднувати методи і форми організації навчання з визначеною ним концепцією виховання. Для цього важливо перетворити школяра з об'єкта в суб'єкт власного навчання і навчання інших. Адже відомо, що діти з раннього віку намагаються вчити інших (свої іграшки, тварин). Цю потребу в грі, потребу бачити себе лідером важливо використовувати при організації групової діяльності як в навчальному процесі (робота в малих групах, креативні технології навчання, інтерактивні дискусії, майстер-класи тощо), так і в різноманітних видах і формах позанавчальної роботи. Такий підхід дозволяє не лише ставити вихованця в позицію лідера, навчати лідерству та виявляти його природні інтереси і здібності, а й закласти фундамент мистецтва соціальної адаптації і самооцінки.

Впровадження *суб'єктно-вчинкової парадигми* через систему навчального процесу, включеність в життя місцевих громад, розвиток молодіжних ініціатив, об'єднань, волонтерських рухів дає можливість не лише формувати інноваційну культуру молоді і виховувати її готовність до діяльності в умовах біфуркацій і невизначеності, а й формувати психологічну готовність до громадської участі, навичок життя у громадянському суспільстві.

Звісно, реалізація такого роду стратегії навчально-виховного процесу за умов режиму із загостренням та соціально-економічних трансформацій суспільства, нелегка справа. Сьогодні відчувається явний дефіцит серйозної філософії освіти і якісно нових педагогічних методологій, спроможних подолати існуючу демаркацію навчання і виховання. Потрібен масштабний прорив до якісно нових загально педагогічних позицій, вихід навчання і виховання на рівень глибинних системних проєктів на зразок *амерологічної педагогіки* (αμερης, «амер» з грецької «родовий атом»), яка має «розробляти принципи, правила, прийоми навчання і виховання людини всебічному використанню нею сізігічної раціональності»⁴⁸ або свідомої гармонізації відношення «людина ↔ світ». Амерологічна педагогіка, спираючись на всю сутність світоглядних дисциплін, могла б стати загальнометодологічною основою усіх існуючих і потенційно можливих методик адекватної життєтворчості людини, не лише адаптації її до будь-яких нових, близьких до хаосу екстремальних і форс-мажорних ситуацій, а й вмінню оптимальної поведінки в пограничних ситуаціях. Лише на цій основі може постати нова модель істинно креативної людини, що уміє швидко пристосовуватися до будь-яких змін, є гнучкою, здатною працювати в більш, ніж одній професійній позиції, зберігаючи самовладання в умовах невизначеності аж до повного хаосу і абсолютної неясності, здатної екстраполювати ідеї з однієї сфери в іншу, а саме головне – бути конкурентоспроможною та нести відповідальність за свої дії.

⁴⁸Кизима В. Образование как сизигический процесс // Наукові і освітянські методології і практики. – Київ : ЦГО НАН України. – 2004. – С. 132.

Важливо зазначити, що амерологічна педагогіка не заперечує традиційні освітні імперативи, там де вони ефективні (наприклад у стабільних ситуаціях). Вона виявляє свою універсальність і конструктивність особливо у тих випадках, в яких класичні методології і методики виявляються безпомічними і безплідними. Тобто в ситуаціях режиму із загостренням, характерними сучасному глобалізованому світу і які вимагають холістично-нелінійного мислення та нетипових рішень. До того ж амерологічний алгоритм передбачає не лише гармонійне відношення зі світом, вміння ставити і вирішувати конкретні завдання в умовах нестійких ситуацій, а й *одночасно долати обмежений професіоналізм* («професійний ідіотизм»).

Тобто сьогодні має йтися про більш гнучкий навчально-виховний процес, про включення до нього знехтуваних нерідко вузько прогматичних та споживацьких цінностей, про озброєння молоді навичками самостійно приймати рішення, нелінійно мислити й переконливо презентувати власні сильні сторони, що ґрунтуються на високій професійній та життєвій компетентності. Іншими словами кажучи про це, щоб освічена людина демонструвала гуманістичну позицію і водночас була конкурентоспроможною на ринку праці. Звісно, в цій ситуації чи не найважливішу роль має відігравати педагог, який здійснює таїнство постійного життєтворчого, сприяючи досягненню вершин морально-духовної зрілості й життєвого успіху своїх підопічних.

Таким педагогом й неординарною людиною, яка геніально передбачила життєдайну силу трикутника успіху (філософія ↔ освіта ↔ виховання), розгорнувши його в *дієвій гуманістичній педагогіці* був В. О. Сухомлинський яка донині височить над приватними фантазіями багатьох новоявлених експертів та реформаторів освіти. Сам В. О. Сухомлинський неодноразово підкреслював, що він глибоко шануючи науку і вчених завжди вважав себе лише практиком, народним вчителем. Але чим глибше проникаєш в оригінальну методологічну концепцію великого педагога, тим більше переконуєшся, що йдеться не просто про «народного вчителя», а про видатного

архітектора школи майбутнього. В його педагогічні побудови, теоретичні моделі віриш більше, ніж в деякі «науково обґрунтовані» та «експериментально перевірені» педагогічні дисертації, які потоком проходять через спеціалізовані ради. І що найбільш знаменно, основні фундаментальні ідеї В. О. Сухомлинського надзвичайно затребувані в умовах демократизації та реформування освіти у наш час. Він геніально гармонізував три найважливіші сторони рівнобедреного трикутника: філософія ↔ освіта ↔ виховання, намагаючись зробити на практиці паралельними два вектори навчально-виховного процесу: навчання і виховання. Ніби звертаючись до давньогрецького світоглядного ідеалу пандейї, В. О. Сухомлинський при цьому надає спочатку перевагу включеності людини у багатовимірний комплекс культури й природи, й лише через неї виходить на освіченість. Він переконаний, що найперше слід розвивати особистість, формувати духовні запити дітей, і, як наслідок – вчити вмінню і бажанню вчитися. Тому що вчитися по-справжньому може людина культурна, працелюбна і вольова.

Сьогодні, коли відбувається трансформація (а то й забуття) вічних цінностей життя, а молодь гостро відчуває дефіцит духовних орієнтирів, життєдайна сила цього філософського алгоритму освітньо-виховної системи В. О. Сухомлинського фактично стала фундаментом реалізації концепції реформування середньої освіти («нова українська школа»). Невипадково його ідеї широко впроваджуються і цінуються в усьому світі. Роботи великого педагога, які об'єднані «філософією серця», видані 53-ма мовами світу накладом майже 15 млн. примірників. Зокрема в Китаї, у місті Хуанші побудована унікальна школа, «школа радості», про яку мріяв і яку все життя «будував» В.О. Сухомлинський. Вона носить ім'я видатного українського педагога, де навчається п'ять тисяч учнів. В школі є музей та пам'ятник В. О. Сухомлинському. Студенти, які проходять практику в цій школі, здають обов'язковий залік щодо знання книги В. О. Сухомлинського «Сто порад вчителю». Педагоги, не лише в Китаї, а й в інших країнах переконані, що знайомство з еволюцією філософських поглядів видатного українського

вчителя допомагає їм здійснювати моніторинг власних філософсько-педагогічних ідей.

Алгоритм навчально-виховної системи В. О. Сухомлинського будується на трьох основних константах: любов до дитини, ствердження добра та виховання красою. Усі вони взаємопов'язані та взаємодоповнювальні, знаходяться в органічній єдності і визначають життєвірну силу його гуманної педагогіки. В. О. Сухомлинський створив оригінальну цілісну педагогічну систему, що ґрунтується на антропоцентричному принципі гармонізації гуманістично зорієнтованих форм, засобів та методів педагогічної діяльності, її суб'єкт-суб'єктному характері, визнанні особистості дитини вищою цінністю процесів виховання і навчання. Ця система ґрунтувалася принаймні на трьох основних імперативах. *Перший з них: людська багатоманітність має бути збереженою і виплеканою. Людина повинна бути благою, а благо має бути людським, життєдайним, а, отже, сумісним з життям і необхідним для нього.* У зв'язку з цим В. О. Сухомлинський акцентував увагу на тому, що навчально-виховний процес має зберегти функціональну єдність, якою природа наділила кожного із нас – єдність душі, розуму і тіла. Головним і визначальним в його педагогіці була любов до дитини. «Що найважливішим було у моєму житті?» – запитував сам себе В. О. Сухомлинський в книзі «Серце віддаю дітям». І без роздумів відповідав: любов до дітей. Основою його гуманістичної педагогіки є любов і повага, доброта і чуйність, довіра і дбайливе ставлення, невдавана людяність і розумна вимогливість до дитини. Саме на цьому, на його переконання, має будуватися життя школи, відношення вчителя та учня. Усією своєю творчістю він ніби протиставляє обездушеному технократичному виклику філософську-гуманістичну орієнтацію, яка оголошує *людину вищою цінністю на землі*. Засобами педагогіки він намагається вирішувати глобальні філософські проблеми: «людина ↔ світ», «людина ↔ природа», «людина ↔ суспільство». Усі його праці об'єднує віра в загальнолюдські цінності й неповторність людського життя, талант і самобутність кожного. Він вірив у те, що практично усі люди від народження можуть мислити дивергентно й

докладав усіх зусиль, щоб стандартизований освітній процес не вбивав цю здатність.

Визначальне значення надає В. О. Сухомлинський системотвірному фактору – націленості навчально-виховної роботи на формування в учнів високих моральних якостей. Центральним стрижнем, без якого неможлива гармонійна, всебічно розвинена особистість, на його думку, – *є людяність в людині*. Саме до нього прив'язує він усе, що набувається дитиною в житті загалом і в школі зокрема. «Без моральної чистоти втрачає сенс уся освіта, духовне багатство, трудова майстерність, фізична досконалість»⁴⁹. При цьому В. О. Сухомлинський неодноразово підкреслював, що осердям моральності є обов'язок, обов'язок перед Батьківщиною, рідними, суспільством, і, найважливіше, перед власною совістю. В своїх роботах та педагогічній практиці він акцентує на проблемі гармонійного взаємовідношення матеріальних і духовних потреб *культури бажань*, розкриває шляхи формування психологічної готовності до праці. В. О. Сухомлинський вважав виховання культури бажань одним із найбільш яскравих «відтінків тієї складної речі, що ми називаємо моральним змістом шкільного життя». Виховуючи культуру бажань, ми зупиняємо розвиток примх, що принижують людське в людині. І найважливіше – культивуємо «мудру гармонію» між задоволенням матеріальних і духовних потреб.

Другий імператив: життєве призначення людини – бути особистістю; це її обов'язок перед собою і перед іншими людьми. Оригінальність педагогічної системи В. О. Сухомлинського полягає у визнанні особистості дитини найвищою цінністю. Кожен учень – особистість. Й головне завдання стосовно реалізації цього імперативу є збереження і розвиток у дитини почуття людської гідності. Не існує нездібних, бездарних та ледачих дітей, такими їх може зробити лише недолуга система виховання. А це означає, що істинним покликанням школи має бути розкриття перед кожним учнем тієї сфери творчості, в «...якій повністю розквітнуть його сили й здібності, в якій він

⁴⁹Сухомлинский В.А. Этюды коммунистического воспитания // Народное образование. – 1967, № 2. – С. 39.

відчує повноту щастя творення, щастя матеріалізації власних здібностей, щастя бачення самого себе в результаті своєї праці»⁵⁰. Цього можна досягти за умови виключної уваги й турботливого відношення до людської індивідуальності. *Безперечно, зауважує великий педагог*, слід враховувати той факт, що не кожен вихованець наділений теоретичним мисленням може стати математиком або фізиком, істориком чи філологом. Але кожен із них – це Людина і в ньому як у тисячогранному діаманті, обов'язково є та грань, в якій ховається «джерело щастя творення». Завдання учителя своєчасно помітити її й гармонізувати свої зусилля із зусиллям учня, тонкими та умілими діями допомогти їй заблискати. Любов до дитини – головний двигун до знань. Лише на цій основі школа стане радісним спогадом дитинства, найяскравішою частиною життя людини. А ще точніше, школа має бути тим середовищем, де ти не готуєшся до життя, а живеш сьогодні, де навчаєшся розуміти себе і оточуючих, де не боїшся помилок і змін, де береш відповідальність за своє життя, де вчитель і учень рівні.

Не випадково фундаментом гуманістичної педагогіки В. О. Сухомлинського є актуалізація індивідуальності, самоцінності кожної людини, наділеної неповторними здібностями. «Досвід переконує, – зазначає В. О. Сухомлинський, – якщо в школі, скажімо шістсот учнів, то це означає, треба шукати шістсот індивідуальних стежок»⁵¹. Справа ця не є простою. Це найтонше і найскладніше з усього, що є у вихованні, оскільки потребує вивчення і розкриття індивідуальних здібностей і нахилів кожного учня. «Своєчасно знайти, виховати і розвинути задатки здібностей у своїх вихованців, розпізнати в кожному його покликання, – пише він, – це завдання стає тепер найголовнішим у системі навчально-виховної роботи»⁵². Сьогодні ці ідеї В. О. Сухомлинського іменують особистісно орієнтованою концепцією навчання і виховання, нерідко на практиці не підозрюючи, що в її основу покладені усі основні гуманно центричні концепти великого українського

⁵⁰Сухомлинський В.А. Вибр. Тв. У 5-ти т. Т. 5.- К., 1976. – С. 437.

⁵¹Сухомлинський В.А. Вибр. Тв. У 5-ти т. Т. 5.- К., 1976. – С. 247.

⁵²Там само. – С. 123.

педагога. Знаковим є й те, що реалізація особистісно орієнтованої дидактики, спрямована на розвиток інтелектуально емоційної активності дітей і яка розгортається в трьох взаємопов'язаних площинах (розвиток пізнавальних, вольових та емоційних прагнень) стала основою геніального передбачення однієї з десяти найважливіших компетентностей майбутнього, а саме – *емоційно-інтелектуальної компетенції*, яка, на думку сучасних експертів, має забезпечувати життєвий успіх особистості в майбутньому.

Третій імператив, знання – це сила, але знання не для знань, задля життя. Ось чому В. О. Сухомлинський визначальною роллю у вихованні вважає перетворення освіти у архіважливу життєву цінність. Його постійно турбували проблеми падіння рівня якості освіти, обмеженість матеріальних вкладень в освіту, недостатнє кадрове забезпечення, недооцінка ролі інтелігенції в суспільному розвитку тощо. З огляду на це у своїй навчально-виховній системі він зосереджував постійну увагу формуванню у школярів невтомної допитливості, потягу до навчання й самоосвіти. Але навчання, на думку В. О. Сухомлинського, це не механічна ретрансляція знань від учителя до учня, це дуже складні людські стосунки. Він радить здійснювати навчання в дусі співробітництва. За таких умов учитель стає помічником і партнером учня. У зв'язку з цим В. О. Сухомлинський досліджував мотиви, емоції, стимули і включав їх у систему активного педагогічного впливу. Результати різних форм впливу на процес пізнання він ставив у залежність від пробудженого почуття подиву, радості відкриття, емоційної сприятливості і тісного зв'язку з практикою, життям. Іншими словами, В. О. Сухомлинський вважав емоційну насиченість процесу навчання *законом щодо розвитку дитячого мислення*.

Вже тоді, далекі від нас часи, В. О. Сухомлинський геніально передбачав, що змістом навчально-виховного процесу в цілому повинен стати перехід від школи «знання задля знань» до життєцентричної школи «знання задля життєвого успіху», до школи розуміння і щастя. Розуміння має бути однією з фундаментальних потреб, і, водночас, здатностей людини, коли панує потреба не стільки сприймати і переробляти інформацію, скільки відшукати смисл цієї

інформації, пов'язувати її зі смислом подій теперішнього, минулого і майбутнього, робити усе це надбанням індивідуального і колективного досвіду. Основою розуміння він вважав діалог учня і педагога, діалог теорії і практики, діалог мов і культур, нарешті – діалог допитливої людської думки зі світом. Ця установка на діалог стала *усвідомленою стратегією педагогічної діяльності* В. О. Сухомлинського. Але в його розумінні діалог – це не просто розмова з учнем, бесіда, тим паче не простий обмін монологами. Діалог передбачає взаємний обмін смислами, певну співпрацю на спільній, рівноправній ниві пошуку істини. Діалог не закінчується на тому, з чого починається, – на констатації розбіжностей у розумінні чогось. Діалог означає певні зрушення на шляху виявлення нових смислів і впізнання знайомого, відкриття чогось нового. А найголовнішим його результатом є ствердження не *філодоксичності*, а *філософічності мислення учня*.

Однак, за яких умов в педагогічній системі В. О. Сухомлинського, можливе розуміння як стрижневий момент навчального процесу і як його безпосередній результат? Виявляється, щоб дійсно сприйняти якусь думку, якусь знання, щоб по-справжньому їх зрозуміти, потрібно їх любити, тобто прийняти серцем, а не лише розумом. Як цього досягти? Найперше, шляхом подолання антиборотьбистського ставлення до світу й до самих себе. Й тут в нагоді стає філософсько-літературний хист великого педагога через казки, оповідання, легенди, занурювати вихованців у світ природи, краси людських відносин, поезії, які відкривають аксіологічні виміри нашого існування. До того ж, він у теорію і практику навчального процесу свідомо закладає ідею реальної обмеженості, психофізичних і духовних ресурсів учнів. Тобто враховує принципову непрозорість людини, її здатність чинити опір невідповідним впливам. Що, звісно, вимагало звільнення від традиційної думки патерналістської педагогіки, яка орієнтує вчителя виступити в ролі усезнаючого і повчаючого. Дійсне покликання учителя, на переконання В. О. Сухомлинського, не повчати того, кого навчаєш, а зрозуміти його. Діти переконані у тому, що щастя – це коли тебе розуміють. Але так само – чи

можна бути щасливим, не розуміючи? Розуміння робить людину впевненою в собі, внутрішньо незалежною. Але, щоб відбувалося розуміння, потрібно, очевидно, мати право на нерозуміння. Тобто нерозуміння не повинно бути підставою для покарання (негативна оцінка). Оцінка існує не для того, щоб образити. Щоб розвинути здатність до розуміння, потрібно, щоб думка стала розкріпаченою і дійсно запитувальною. Патерналістська педагогіка в цій ситуації поступається педагогіці співробітництва. Її гармонією цього співробітництва, партнерства вчителя і учня стає усвідомлення того, що педагогу слід навчити не як оракулу, а як не-знавцю. Педагог має виступити не у ролі того, який усе знає і не має права на помилку. Навпаки, він шукає істину разом з учнями, як талановитий актор грає роль не-знавця. Він разом з ними, переживає «проколи» у пошуку істини і разом з ними радіє, коли пошук закінчується успіхом. Не формальні педагогічні зусилля й не «педагогічне насильство», якими б благими намірами вони не мотивувалися, а мистецтво підібрати ключ до внутрішнього світу вихованця, для того, щоб цим ключем запуснути на всю подальшу перспективу механізм інтелектуального і морального саморозвитку – це основний фундаментальний принцип гуманної педагогіки В. О. Сухомлинського. Не випадково професію вчителя він називав людинознавством, постійним і безперервним проникненням в складний духовний світ людини.

Педагогічна система В. О. Сухомлинського не лише збагатила педагогічну науку новоствореними ідеями, внесла неоціненний внесок як в теорію, так і практику освіти і виховання, але й започаткувала революційний етап в розвитку вітчизняної педагогічної думки. Вона демонструє життєдайну силу ціннісно-цілевого імперативу «трикутника» (філософія ↔ освіта ↔ виховання), який здійснює таїнство гармонії векторів навчання і виховання. Аксіологічний «зріз» спадщини В. О. Сухомлинського у вимірі гуманістичних напрямів сучасної педагогіки співзвучний нинішнім вимогам до розвитку особистості дитини, її пізнавальних можливостей, дослідницького хисту,

закріпленню навчальних і життєвих компетентностей, плеканню щасливо-творчого простору навчального закладу.

1.1.5. Педагогічна місія філософії в осмисленні освітнього процесу посткоронавірусного періоду

Звісно, у 2017 році, як і на початку 2020 року, ніхто не передбачав тих грандіозних змін, які постали перед системою освіти, коли в результаті коронавірусної пандемії абсолютній більшості учнів і педагогів довелося адаптуватися до нових форматів дистанційної освіти. До проблем, пов'язаних із трансформацією вітчизняної освітньої системи в добу незалежності (1991–2017 рр.), окреслених у монографії, додалася низка значно масштабніших проблем, які «здатні змінити освіту назавжди». Усе це вимагає філософського аналізу тієї нової ситуації, у якій опинилася освіта. Філософія, як справедливо зазначає Генеральна директорка ЮНЕСКО Одре Азуле, здатна допомогти нам зрозуміти всю глибину змін «стимулюючи критичне осмислення існуючих проблем, які пандемія великою мірою посилила».⁵³ З нею повністю погоджується відомий філософ Конрад Шоцик, який зазначає, що розуміння пандемії COVID-19 «не має обмежуватися лише медичною точкою зору, а вимагає також етичного й філософського осмислення. Проблема має розглядатися у поняттях глобального ризику, а не як явище ризику екзистенційного».⁵⁴ На жаль, сьогодні складається враження, що коронавірус поки не отримав глибокого філософського осмислення на рівні ціннісних детермінант світової політики на зразок осмислення воєн і ядерних катастроф. Але це не означає, що пандемія усього лише прикра випадковість, яка не має відволікати людство від значно «важливіших справ». Ситуація є значно складнішою, ніж це здається на перший погляд. Вона не лише «оголила» безсилля медицини, безпорадність органів влади в умовах режиму із

⁵³Во время пандемии без философских размышлений не обойтись [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://news.un.org/ru/story/2020/11/1390752>.

⁵⁴Szocik K. Conceptual Issues in COVID-19 Pandemic: An Example of Global Catastrophic Risk // Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics.

загостренням, а й обумовила трансформацію способу життя людини. Освіта в цій ситуації з її проблемами не стала виключенням.

Як свідчить практика, пандемія вперше змусила усіх, й особливо педагогів, осмислити не лише свою цифрову компетентність або медіаграмотність, а й кризу освіти в умовах нестабільності, змусила «думати мовою криз». Дистанційна освіта в умовах карантину створила багато нових проблем не лише в Україні. Винятком став хіба що їх масштаб. До оголошення в Україні карантину 12 березня 2020 р. наші вітчизняні школи до дистанційного навчання були практично не готові. За даними МОН України лише 0,9 % закладів освіти надавали послуги дистанційного навчання й оприлюднювали навчальні матеріали на своїх сайтах. Лише з початком карантину школи в авральному режимі почали переходити на дистанційний формат навчального процесу, хоч у багатьох випадках усе це обмежувалося пересиланням учням завдань для самостійної роботи. Але, не зважаючи на це, вже через декілька місяців карантину вчителі тією чи іншою мірою освоїли освітні онлайн-інструменти й напрацювали певний досвід. Якщо на початку карантину лише 25–30% учнів могли дистанційно вчитись, то вже наприкінці 2020 року близько 70% прийшли зі своїми вчителями й школами до якогось більш-менш випробуваного формату. Більшість педагогів, організаторів освітнього процесу та батьків, які вперше були змушені взяти діяльну участь у навчанні своїх дітей, сьогодні сходяться на думці, що карантин не пройшов марно і став поштовхом для радикальних змін в організації навчального процесу. Дедалі очевиднішим стає те, що заклади освіти, чиї педагоги й учні відчували певні переваги онлайн-навчання, не збираються відмовлятися від нього й після завершення карантину.

Разом з тим усі розуміють, що для того, щоб забезпечити повноцінне онлайн-навчання, яке б сприяло підвищенню якості освіти, слід вирішити цілу низку непростих проблем. Дослідження вчених Інституту педагогіки НАПН України, результати опитування освітян дають змогу зробити висновок, що сьогодні питання організації дистанційного та змішаного навчання залишається недостатньо вирішеним. Зокрема організація і впровадження на практиці

дистанційного навчання під час карантину виявила відсутність надійного інтернет-покриття у більшості регіонів України, неготовність закладів освіти оперативно переходити в онлайн, відсутність комп'ютерної техніки у вчителів, у сім'ях, де є декілька дітей-школярів, низький рівень самоорганізованості та мотивації учнів, недостатній рівень цифрової компетентності вчителів тощо. Пандемія, разом з цим, посилила нерівність у доступі до освіти та соціальну нерівність. Діти з малозаможних сімей, діти, які проживають у сільській місцевості із нерозвиненою інфраструктурою, діти з інвалідністю й до пандемії стикалися з істотними перешкодами в отриманні освітніх послуг та мали значно нижчі результати, ніж у своїх однолітків. Перехід на онлайн-навчання цю проблему максимально поглибив. До того ж, школа – це не лише місце для здобуття знань, а й інституція соціально-емоційного становлення особистості, соціальної взаємодії та соціальної підтримки дитини. Тож припинення роботи шкіл під час карантину призвело до серйозних психологічних труднощів, ізоляції та відсутності комунікації, моральної підтримки учнів з боку вчителів. Тому перед керівництвом шкіл, директивними органами на місцевому та національному рівнях постав непростий виклик, відсутність реакцій на який може мати негативні наслідки для дітей, сім'ї, громади та суспільства як у соціальному, так і в економічному контекстах. Тим паче, вже сьогодні зрозуміло, що повернення до старої системи навіть у посткоронавірусний період не буде. Світ стоїть на порозі грандіозного освітнього прориву. Нарощування онлайн-навчання неминуче не лише у зв'язку із масштабними процесами діджиталізації, а й тому, що воно для більшості держав усього світу виявляється значно дешевшим. Адже в бюджетах держав витрати на освіту складають 8–12 %, а ефективність та якість її бажає бути кращою. Тому багато країн вбачає в карантинних і локдаунних позитив, який обумовлює істотне скорочення витрат на освіту. І як це не прикро, але тут потрібно включати здоровий глузд і вчасно розпізнавати світові тренди, які виникають, і думати про пошук ефективних рішень у нових умовах. Одним із основних таких сучасних трендів освіти є визначення й уточнення місця і ролі педагога в

умовах переходу на «цифрову освіту», якому великою мірою сприяла пандемія COVID-19. У нових умовах педагог стикається із плинністю й суперечливістю розвитку навколишнього світу, які обумовили руйнування зв'язку освітнього процесу із життям учня після закінчення школи. Саме тому сьогодні важливо виявити, уточнити й скорегувати місію педагога в сучасних закладах освіти. Але в сучасних умовах, як і раніше, залишається важливою роль педагога не лише як навігатора учнів у світі знань, а й як носія знань. У своїй професійній діяльності він має бути готовим до постійного діалогу з учнями, повинен спиратися на принцип сталого розвитку, вміти створювати для них умови психологічного комфорту задля того, щоб не продукувати відчуження у процесі навчання. Тим паче що пандемія, як і її наслідок – дистанційне навчання, обумовили виникнення нового виду класифікації учнів. Якщо раніше залежно від успішності усі учні поділялися на відмінників, хорошистів, трієчників або простіше, на успішних і неуспішних, то дистанційне навчання детермінувало виникнення їх поділу на самостійних і несамостійних. Відповідно змінюється мета педагога: допомогти учневі адаптуватися до самостійного пошуку інформації для того, щоб в освітньому контексті він сам міг формувати цілісну картину світу, у виховному – сам формував себе як самостійна і вільна особистість, а в життєвому контексті – був здатен ствердитися й самореалізуватися.

Сьогодні стає очевидним, що проблема соціальної взаємодії педагога і учня в посткоронавірусний період стане ще актуальнішою. Попередня освітня система стандартизації і слухняності в класі очевидно вже не буде працювати. Завдання педагога в нових умовах – допомогти дітям бути більш незалежними в навчанні, будувати навчальний процес на довірі, повазі до їх почуттів, турбот та ідей, вміти комунікувати, практикувати такі соціально-емоційні навички як доброта і співчуття.

Освіта – складна система, яка виступає підсистемою індивідуальної культури, тому, як і раніше, для її розуміння слід і надалі застосовувати різні моделі. Стереотипне розуміння освіти як трансляції певної суми знань – від

одного покоління до іншого – вичерпало себе. Потенціал освіти практично безмежний. Унікальність даного феномена, як доведено нами в попередніх розділах, обмовлена його дуалістичною природою: одночасною укоріненістю «у минулому» й устремлінням «у майбутнє». У минулому сховані фундаментальні основи нинішнього через безперервне засвоєння досвіду попередніх поколінь, накопичені ними знання й практичні досягнення. Аналіз історичного спадку з проєкцією на можливі перспективи сприяє генерації майбутнього. «To educate is to mount the future»⁵⁵. Користуючись математичною термінологією, можна сказати, що ці два вектори – хронологічний і футурологічний в сумі і є освітою, а точніше – ефективною освітою.

⁵⁵Hummel C. Education today for the world of tomorrow. – Paris: International Bureau of Education; UNESCO, 1977. – 210 p. P. 13.

РОЗДІЛ 2.

Філософське обґрунтування методології дослідження парадигм розвитку та тенденцій реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності

Бойченко М.І.

1.2.1. Порівняльний аналіз парадигм розвитку освіти в Україні у добу незалежності. Філософська оцінка

У вітчизняній теорії освіти з філософських позицій нерідко розглядають у якості основних парадигм розвитку освіти три основні, відповідно до поділу історичного розвитку науки на три етапи: традиційну, модерну і постмодерну⁵⁶. Втім, на сьогодні ці три парадигми як наявні у вітчизняній системі освіти парадигми є або неможливими до застосування (традиціоналізм), або ж функціонально недостатньо ефективними (модернізм) або надмірно ризикованими (постмодернізм). За умов невинної модернізації як глобального тренду традиціоналізм (як ціннісний опортунізм) у національних масштабах загрожує випадінню вітчизняної системи освіти з міжнародної освітньої мережі. Втім, неефективною сьогодні є і класична модернізація (як ціннісно нейтральний, а тому нерідко цинічний і жорстокий функціоналізм), а особливо здійснювана за зразком вестернізації чи будь-яких інших некритичних іноземних запозичень без їхньої належної адаптації і переосмислення з позицій традицій вітчизняної педагогіки і інституційних особливостей розвитку української національної системи освіти⁵⁷. Авантюрою є також практична орієнтація на пропозиції для української системи освіти відкинути усі традиції і готові напрацювання – і вітчизняні, і іноземні – заради зосередження усіх ресурсів національної системи освіти на певних «проривних» напрямках, як от цифровізація, інклюзія, запровадження індивідуальних освітніх траєкторій тощо. Таким чином, необхідний принципово інший підхід до розуміння тієї

⁵⁶ Бойченко М.І. Основні парадигми розвитку системи вищої освіти. *Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євро інтеграційних процесів* / [Авт. кол.: В.Андрущенко (керівник), М.Бойченко, Л.Горбунова, В.Лутай та ін.]. К.: Пед. думка, 2011. С. 21-35.

⁵⁷ Гончаренко К. Коли гуманітарій плакав або Криза гуманітарної освіти в Україні: симптоми і шляхи лікування. *Філософія освіти*, 2020, 26(1). С. 142-161.

парадигмальної рамки, в межах якої можливе осмислення основ здійснення освіти. Ця рамка може використовувати окремі елементи попередніх парадигмальних пошуків, однак сама вона не може бути редукована до жодної з них і не може бути поясненою ними.

Нова парадигмальна рамка освіти для України має бути орієнтованою на відтворення громад. Громада має допомогти тому, хто навчається, зробити правильний вибір на користь навчання і освіти загалом: вона має надати ті цінності, які слугуватимуть мотивацією до навчання поруч з прагненням кожної людини до власного саморозвитку, тобто ті цінності, які будуть функціонально успішними. Вибір на користь освіти – це вибір водночас і спільноти (громади), і особистості, але спільнота не може робити цей вибір замість особистості. Ця парадигмальна рамка як своєрідний ціннісний функціоналізм⁵⁸ може включати на різних рівнях освіти елементи різних конкуруючих парадигм.

Такими парадигмами для дослідження шкільної освіти в Україні є історична, генераційна, безпекова та феліцитарна.

Історична парадигма розвитку освіти в Україні у добу незалежності

У шкільній освіті важливу роль відіграє *історична парадигма*: все вищу цінність має визначення коректної історичної концепції для встановлення історичних фактів, зокрема така концепція потрібна для забезпечення успішного розвитку шкільної освіти в Україні за доби незалежності.

Застосування історичного підходу до освіти лише на перший погляд видається надійним способом досягнути ясності і однозначності у складних питаннях з'ясування сутності певного освітнього феномену. Дійсно, нерідко прояснення обставин формування, виявлення точного перебігу процесу становлення і розвитку певного явища не просто краще розкриває його внутрішню структуру і дає можливість зафіксувати усі властиві саме йому

⁵⁸ Бойченко М. І. *Системний підхід у соціальному пізнанні*: ціннісний і функціональний аспекти. Монографія. К.: Видавництво «Промінь», 2011. 320 с.

характеристики, але й вказати на причину таких формування, становлення і розвитку, виявити призначення цього явища, його реальне місце в системі освіти і суспільстві в цілому. Історичні факти – незаперечний доказ, однак таких фактів насправді може бути не просто багато, вони можуть бути основою для різних, інколи прямо протилежних теоретичних позицій.

Адже факт, з латини «factum» – буквально те, що зроблено, тобто факт є продуктом діяльності людини щодо фіксації певного чітко виокремленого з універсуму історичних подій соціального явища. Факти самі собою не з'являються – потрібні активні зусилля дослідника, щоби їх виявити, відрізнити від інших фактів, відсіяти від того, що не є фактом, а лише здається ним. Факт – це та частина об'єктивної реальності, яка є настільки стійкою, що її наявність можна згодом перевірити – як самому досліднику, так і іншим науковцям. Однак, все ж факт не припускає втручання у нього сторонніх впливів, навіть якщо це вплив самого дослідника. Якщо факт і має власну активність, то ніякої іншої активності він не припускає. Так, історичними фактами є переважно вчинки людей та їхні результати. Тобто історичними фактами є діяльність. Хоча діяльність історика і є певного роду активністю і сама може постати як історичний факт, однак цю активність і цей історичний факт історичних досліджень слід дуже чітко відрізняти від об'єкту історичних досліджень – тобто від діяльності досліджуваних, від тих історичних подій, які підлягають вивченню. Якщо відбудеться таке втручання активності історика у досліджувані історичні факти, відбудеться свідомо чи несвідомо, умисна чи неумисна – але у будь-якому разі фабрикація історичних фактів. Історичне дослідження втратить не лише свою академічність, воно просто почне розходитися з науковою істиною. Якщо не виявити, де саме і у яких масштабах відбулася така фабрикація, – все наукове дослідження втрачає довіру, втрачає статус наукового, виходить за рамки академічної оцінки.

Тенденційність наукового дослідження виявляє себе у тому, що історичні факти фіксують, збирають і систематизують не згідно суто наукової дослідницької стратегії, а з орієнтацією на досягнення певної поза наукової

мети, внаслідок чого цілі категорії наукових фактів, окремі царини наукової фактичної інформації залишаються за межами розгляду. Якщо певна дослідницька стратегія є неминуче частковою і тому обмеженою – увесь об'єкт дослідження при виконанні однієї дослідницької програми не охопити і тим більше не вичерпати – то її цілком можна доповнити іншою дослідницькою стратегією, і таким чином, крок за кроком як з елементів пазлу поступово скласти цілісну історичну картину стану досліджуваного об'єкту. Якщо ж мова йде не про умовну і тимчасову частковість, яку планово доповнюють і поступово долають, а про певну упередженість – чи ідеологічну, чи економічно вмотивовану, чи якимось інакше – тоді цілі частини об'єктивної реальності випадають з поля зору. Їх не бачать тому, що не бажають бачити і не планують бачити і навіть звертати увагу в той бік – тому що вважають у корені «неправильними», а тому не гідними розгляду і навіть самій «довірі». Більше того, інші наукові дослідження, які вже були здійснені у цих «неправильних» царинах і здійснюються зараз ігноруються, а ті, що планують до здійснення, апріорно визнаються «неправильними» і ненауковими!

Науковим є обґрунтоване фактами дослідження, але для цього самі факти мають бути коректно зафіксованими і упорядкованими відповідно до визначеної методології дослідження, узгодженого у науковій спільноті і впорядкованого згідно критеріїв наукового знання термінологічного апарату і – нарешті, останнє за списком, але не за значенням – факти мають бути вписані у експліковану концепцію дослідження, яка має бути наявною хоча би у загальних рисах вже на його початку, а до кінця здійснення повинна набути завершеної форми: гіпотези мають бути перевірені, однозначно підтверджені або однозначно спростовані в рамках визначеної на початку дослідження методології і термінологічного апарату. Якщо крім усього вище зазначеного наукове дослідження має ще й додаткове ціннісне підґрунтя – внутрішньо наукове (віра у силу науки, пошуки наукової істини, прагнення досягнення особистої наукової досконалості), чи зовнішнє щодо науки (патріотичні, релігійні міркування, особисті адміністративні кар'єрні амбіції, політичне,

комерційне замовлення тощо) – тоді все це ніяк не перешкоджає здійсненню наукового дослідження, навпаки, частіше сприяє йому, але лише за умови збереження усіх базових вимог до наукового обґрунтування.

Якщо ж у дослідженні на угоду певним ціннісним запитам починають викривляти, обмежувати або взагалі усувати вимоги до наукової обґрунтованості самого дослідження та його результатів – тоді таке дослідження є тенденційним і є умовно науковим, або взагалі ненауковим, залежно від ступеню відступу від наукової обґрунтованості. Але більшість таких тенденційних досліджень все ж є частково науковими, тому окремі їх положення можуть бути враховані у науковому дискурсі – за умови здійснення їх критичної оцінки і відокремлення науково обґрунтованих результатів в них від наявних в них же суджень і висновків, зумовлених ненауковими мотивами і при цьому не обґрунтованих у науковий спосіб, досягнутих без використання наукового термінологічного і методологічного апарату.

До певної міри питання зі збереженням об'єктивності наукової позиції прояснює праця німецького соціального теоретика і досвідченого визнаного майстра історичних досліджень Макса Вебера ««Об'єктивність» соціально-наукового пізнання»⁵⁹ та «Сенс «свободи від оцінок» у соціальних науках»⁶⁰. Втім, у ній передбачається сумлінна позиція самого науковця, який прагне підвищити свою наукову досконалість, а не досягати за будь-яку ціну поза наукові цілі, лише імітуючи науковість. Вебер передбачає самодисципліну дослідника, однак у багатьох випадках, на жаль, потрібне експертне втручання наукової спільноти з метою коригування і очищення – результатів дослідження, а інколи, у крайніх випадках, і професійних лав.

Втім, у історичній науці суб'єктивний чинник присутній не лише як характеристика суб'єкта дослідження, але завжди наявний і у об'єкті дослідження. Інколи конкретна особистість, подія чи ідея виявляються

⁵⁹ Вебер М. «Об'єктивність» соціально-наукового пізнання / пер. з нім. О. Погорілого. Вебер М. *Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика*. К. : Основи, 1998, с. 192-263.

⁶⁰ Вебер М. Сенс «свободи від оцінок» у соціальних науках / пер. з нім. О. Погорілого. Вебер М. *Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика*. К. : Основи, 1998, с. 264-309.

критично важливими для адекватного розуміння певного освітнього явища – а цю особистість, подію чи ідею ще треба вирізнити з-поміж багатьох інших, а для цього слід спочатку їх зафіксувати. Однак, якщо можна поставити акцент на історичній обставині, дійсно релевантній освітній проблемі, і вирізнити коректно її серед випадкових і не релевантних обставин, то так само можна поставити акцент і некоректно. Причому якщо похибка може бути більш чи менш фатальною для історичного дослідження, то його тенденційна реалізація може мати суспільно негативний або суспільно негативний резонанс і наслідки незрівняно більші.

У будь-якому випадку це буде нищівною поразкою науки від певного позанаукового впливу. Однак, і для політики, економіки, релігії чи будь-якої іншої сфери суспільного життя, з позицій якої буде здійснена спроба неналежного використання науки, таке використання призведе до вкрай негативних наслідків. Причому, якщо таке використання буде неуспішним, то наслідки будуть швидкі, і хоча й негативні, але відносно невеликі. Якщо ж неналежне використання науки буде здійснюватися успішно, а ще й тривалий час, масштабно і системно (або хоча би частина з цих зловживань), то наслідки для таких «користувачів» будуть руйнівними.

Сфера освіти постає як спеціальний об'єкт дослідження не лише для педагогіки, але й для філософії освіти. При цьому філософія освіти може використовувати різні підходи до освіти, зокрема, розглядати її у синхронічному зрізі, або ж у діахронічному зрізі. У першому випадку на перший план виходять системні, структурні, функціональні характеристики освіти, а у другому усі вони розглядаються також у динаміці – більше того, історичний підхід передбачає, з точки зору філософії освіти, не просто виявлення історичних фактів, релевантних до теми освіти, але виявлення серед цих фактів причинових, функціональних та системних зв'язків. Історична парадигма дослідження освітньої сфери має базуватися на філософській концептуалізації умов утворення, особливостей функціонування системи освіти, основних завдань системи освіти і основних засобів для їхнього

досягнення, ціннісних аспектів як самого освітнього процесу, так і управління ним, а також його дослідження і методології його пізнання. Усе це має здобувати у історичних дослідженнях освіти фактологічну перевірку, підтвердження або спростування.

Жодне історичне дослідження освіти не є просто пошуком, фіксацією і упорядкуванням історичних фактів – натомість такі польові дослідження завжди мають під собою явну чи латентну концептуальну налаштованість дослідника. Тут включається правило герменевтичного кола: для того, щоби зрозуміти деталі, необхідно мати попередньо загальне уявлення про ціле. Тобто, історик освіти має знати, якого роду факти він шукає, адже насправді кількість потенційних історичних фактів, як і потенційних фактів у інших науках величезна, практично невичерпна – актуальними з них стануть лише ті, які будуть відібрані і зафіксовані як такі, що відповідають певним критеріям. До таких критеріїв належить не лише придатність тих чи інших фактів для опису і фіксації, тобто не лише їх історіографічна валідність, але й відповідність пізнавальній стратегії, якої дотримується історик. Не всі історики, навіть найкращі, це розуміють – багато з них вірять у самодостатність фактів.

Так, британський історик Ричард Еванс у своїй праці «На захист історії» побоюється телеологічного пояснення замість історичного, хоча він і не використовує термін «телеологія»: «Твердити, що ми можемо знати причини лише за їх наслідками, а отже наслідок є джерелом причини, як твердили деякі постмодерністи – це плутати процес дослідження з його метою»⁶¹. Однак, далеко не завжди те, що випереджає факти – наперед заготовлений результат як мета історичного дослідження. Завжди це певна історична концепція, яка виступає як гіпотеза, яку мають перевірити за допомогою історичних фактів. В результаті концепцію можна підтвердити, а можна і спростувати, а можна і замінити іншою концепцією. Саме в цьому – сила історичних фактів.

Тому всередині науки історії є спочатку історична концепція, а потім уже – історичні факти. Про це докладно і доволі аргументовано, з прекрасними

⁶¹ Еванс Р. *На захист історії* /пер. з англ. В. Дмитрука. Львів: Кальварія, 2008, с. 126.

ілюстраціями пише, зокрема Еванс, хоча він і називає історичну концепцію істиною: «Істина стосовно схем і зв'язків фактів історії в кінцевому підсумку відкривається, а не вигадується, виявляється, а не твориться... Встановлення таких схем і зв'язків, причинних чи інших, аж ніяк не є єдиною функцією історії, яка зобов'язана також встановлювати факти й відтворювати минуле в теперішньому, але в кінцевому підсумку саме це відрізняє її від хроніки»⁶².

Цю історичну концепцію Еванс намагається замінити поняттям історичного контексту, однак так чітко і не роз'яснює, як історик цей контекст виокремлює: «...історики у якомусь сенсі відтворюють історичні контексти, в яких прочитують джерела, але можливості відтворення далеко не безмежні, якщо вже був обраний початковий напрямок досліджень; сам же процес дослідження, як правило, додає нові контексти, яких історик спершу не усвідомлював, але які мають безумовне значення для самого проекту. Ці нові фактори можуть підірвати або рішуче змінити первинну концепцію історика стосовно вигляду минулого. Це, однак, не скасовує повністю самого процесу пояснення за допомогою контексту. Контексти, які вводить історик, далеко не довільні, як би грубо не розривалася на шматки цілісна тканина історії»⁶³. Таке уявлення про цілісну тканину історії є доволі наївним – адже історія – це цілісність, яка існує лише завдяки усвідомленню цієї цілісності самими учасниками історії та її дослідниками. Однак, цю цілісність можна уявляти і як доволі складну за структурою. Так, німецький історик Райнгард Козелек представляє історію як сукупність часових пластів, кожен з яких має власну швидкість і ритміку перебігу⁶⁴. Якщо ж подивитися на працю британських та деяких інших англомовних істориків «Нові підходи до історіописання», які акцентують на пріоритетності методології у визначенні предмету історичних досліджень, то, досліджуючи, здавалося би, одну й ту ж історичну реальність, отримуємо низку співіснуючих, а можливо, й переплетених одна з одною

⁶² Еванс Р. *На захист історії*, с. 197-198.

⁶³ Еванс Р. *На захист історії*, с. 127-128.

⁶⁴ Козелек Р. *Часові пласти. Дослідження з теорії історії*/пер. з нім. К. : ДУХ І ЛІТЕРА, 2006, 436 с.

історій: історія знизу, жіноча історія, заморська історія, мікроісторія, усна історія, історія читання, візуальна історія, історія політичної думки, історія тіла, історія довкілля і нарешті історія подій, але вже крізь призму наративу⁶⁵.

Таким чином, історія все ж це не просто історичні факти, які отримали пояснення, вона завжди – результат концептуального погляду на минуле. І цей погляд має задавати вже не сама історична наука, але і філософія також. Коли мова заходить про історію освіти, природно, що участь у її концептуалізації має брати і філософія освіти. Причому як у створенні нових концепцій історичного пізнання освіти, так і у створенні методолого-теоретичної платформи для проведення дискурсу, у якому можуть брати участь створені самими істориками різні концепції історичного пізнання, доповнені різними іншими версіями концептуалізації історії – філософами, політиками, релігійними діячами тощо. Однак, філософи мають виступати не лише у ролі авторів деяких таких концепцій, але також як модератори проведення такого дискурсу, і відстежувати дотримання як наукових критеріїв обґрунтування концептуальних позицій, так і як філософських критеріїв концептуальності знання.

Філософія освіти ніколи не може підмінити собою історію освіти: перша сприяє успішності створення дослідницької програми останньої, але вона ж критично залежна від останньої у оцінці історичних подій. Специфічним же завданням філософії освіти, яке залишається не лише недоступним, але і забороненим для історії освіти є встановлення контрфактичних концептів творення нового типу освіти: те, чого ще не існувало, знаходиться за межами компетенції історії. Але для того, щоби не йти у невідоме минуле, як у прірву, освітяни, як і філософи освіти, мають добре знати свою історію: не стільки для того, щоби не повторювати помилок минулого, скільки для того, аби зберегти для майбутнього кращий спадок наших батьків.

Контрфактичність як спрямованість утверджувати нові цінності, які ще не поширені у суспільстві і верифіковані лише на рівні наших прагнень, а не фактичного стану справ, формально може також розглядатися як певна

⁶⁵Берк П. (упорядн.) *Нові підходи до історіописання* /пер. з англ. К.: Ніка-Центр, 2010, 638 с.

тенденційність. Але відмінність полягає у двох вирішальних обставинах: по-перше, контрфактичність утверджують не в інтересах якогось наявного зацікавленого суб'єкта і його наявних, всім відомих цінностей, а по-друге, контрфактичність утверджують у майбутніх інтересах і заради майбутніх цінностей усіх задіяних до певної царини. Контрфактичність принципово не є партійною і ідеологічною – це швидше те, що називають «хорошою утопією», утопією у сенсі Карла Мангайма⁶⁶. Це означає, що якщо нині контр фактичність не має своєї фактичної області підтвердження, то вона завжди твердо налаштована її створити – на відміну від тенденційності, яка ніколи не цікавиться фактами як такими, а прагне поставити факти на службу – навіть не цінностям, а цілком предметним благам егоїстичних груп з партійними інтересами і партикулярними цінностями у гіршому розумінні партикулярності.

Таким чином, нами було визначено ознаки тенденційності у здійсненні наукового дослідження: вона виникає, якщо у дослідженні на догоду певним ціннісним запитам починають викривляти, обмежувати або взагалі усувати вимоги до наукової обґрунтованості самого дослідження та його результатів. Виявлено роль філософії у виробленні контрфактичної позиції у пізнанні загалом і пізнанні сфери освіти зокрема: філософія має задавати як мету те важливе і потрібне, чого фактично ще немає, зокрема – немає у наявній системі освіти. Філософія освіти сприяє успішності створення дослідницької програми історії освіти, але вона ж критично залежна від останньої (адже потребує опертя на історичні факти) у оцінці історичних подій. Специфічним же завданням філософії освіти, яке залишається не лише недоступним, але і забороненим для історії освіти є встановлення контрфактичних концептів творення нового типу освіти. Робота Українського інституту національної пам'яті подає таку нову історичну концепцію, яку варто включати у роботу вчителів середньої школи. Водночас слід виявляти і уникати тенденційності у здійсненні наукового дослідження: коли на догоду певним ціннісним запитам

⁶⁶ Манхейм К. Идеология и утопия /пер. с нем. Манхейм К. *Диагноз нашего времени*. М.: Республика, 1994, с. 7-266.

викривляють, обмежують або взагалі усувають вимоги до наукової обґрунтованості процедури і результатів дослідження. Варто максимально застосовувати філософські дослідження для вироблення контрфактичної позиції у пізнанні сфери освіти: філософія дає як мету те важливе і потрібне, чого фактично ще немає у наявній системі освіти – концептів творення нового типу освіти⁶⁷.

Генераційна парадигма розвитку освіти в Україні у добу незалежності

В рамках генераційної парадигми нами здійснено обґрунтування необхідності покладання у базис надання освіти світоглядно-екзистенційної позиції, властивої представникам тієї чи іншої конкретної генерації – покоління, яке визначається відповідно до теорії поколінь⁶⁸.

Філософія освіти, втім, як і філософія взагалі, та й вся сфера культури є відбитком своєї епохи. Про філософію взагалі прийнято говорити, як про квінтесенцію культури, а отже й одного з головних виразників «духу епохи». Про це, зокрема, писав ще німецький філософ Вільгельм Віндельбанд: «Адже кожна філософська система дихає духом і буквою свого життям свого часу і не може бути у застиглій незмінності бути нав'язаною наступному поколінню»⁶⁹. Зовсім недавно розмаїті шляхи історичної зумовленості філософії аналізував американський філософ Річард Рорти⁷⁰. Але філософія має бути також і натхненницею суспільних змін – в усякому разі вона завжди на це претендує – від античності, від Геракліта, Анаксагора, Сократа, Платона і Аристотеля і до сьогодні, можна навіть сказати, особливо сьогодні, коли всю філософію схильні розглядати як політичну, тобто націлену на свідомий заклик до суспільних змін. Дійсно, будь-яка філософія апелює до наявних цінностей особистості, а також –

⁶⁷ Бойченко М.І. Філософська методологія історичного дослідження сфери освіти (про необхідність запобігання тенденційності історичних досліджень). *Мультиверсум. Філософський альманах.* / Гол. ред. В. В. Лях. Випуск 1(171). Том 1. К., 2020. С. 84-97.

⁶⁸ Бойченко М. Завдання для філософії освіти в Україні у світлі теорії поколінь. *Філософія освіти.* 2019. № 2 (25). С. 8-34.

⁶⁹ Віндельбанд В. Философия в немецкой духовной жизни XIX столетия /пер. с нем. М.И.Левиной. Віндельбанд В. *Избранное: Дух и история.* М.: Юрист, 1995, с. 295.

⁷⁰ Рорти Р. *Историография философии. Четыре жанра* /пер. с англ. М.: Канон+, 2017, 174 с.

закликає активно і творчо їх розвивати і змінювати. Філософія має не лише виражати дух епохи, але й формувати його. Чим більш освіченим стає суспільство, тим легше філософії знайти adeptів для своїх ідей і цінностей. Але це означає, що значно зростає роль філософії освіти, адже саме вона має допомогти знайти найбільш адекватні шляхи для рецепції філософських ідей тими, хто навчається. Передусім, філософія освіти має вчити філософів бути адресними: спрямовувати ідеї слід до певної цільової аудиторії. Такою пріоритетною природною аудиторією для сприйняття нових знань і цінностей, у тому числі філософських, є молодь. А передають ці знання і цінності представники старших поколінь. Це означає, що для успішного виконання своїх завдань філософія освіти передусім має дати відповідь на питання про засади і основні шляхи діалогу поколінь. І нарешті, кінцем цієї дедукції є усвідомлення потреби у адекватному і чіткому визначенні, ідентифікації наявних у суспільстві поколінь.

Спробуємо коротко визначитися з поділом на покоління в Україні – адже знакові події у нашій країні можуть не збігатися зі знаковими подіями у інших країнах, а тому початок і завершення життя поколінь може зсунути у часі порівняно з відліком поколінь за кордоном. Соціологи вже на достатньому історичному матеріалі дослідили, змодельовали і вивірили стійку ритміку зміни поколінь у певному суспільстві – класичною є робота Вільяма Строса і Ніла Хау щодо американської історії з 1584 року, тобто за понад 400 років⁷¹, за зразком якої були здійснені аналогічні або конкурентні дослідження у інших країнах⁷². Хоча сама ритміка зміни поколінь та внутрішня логіка чергування поколінь у одному й тому ж суспільстві являє собою динамічну, але дуже стійку систему, однак, як саме коректно застосувати цю модель до кожного іншого конкретного суспільства, є окремим завданням, яке потребує хорошого

⁷¹ Strauss W. and Howe N. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York: Harper, 1991, 538 p.

⁷² Marcuse, H. Generational Cohorts and the Shaping of Popular Attitudes towards the Holocaust. Remembering for the Future: The Holocaust in an Age of Genocide, edited by John K. Roth et al. New York: Pgrave, 2001, vol. 3, Memory, 652-663; Семенова В. В. Социальная динамика поколений: проблема и реальность. М.: РОССПЭН, 2009, 271 с.

розуміння того, які саме події вважати знаковими саме для цього суспільства – зокрема і передусім такими, що призвели до суттєвих змін у ціннісних структурах основних соціальних груп у ньому.

Згідно Стросу і Хау, у повторюваному раз у раз циклі послідовно відбувається зміна чотирьох поколінь (кожне нове приходиться через приблизно 20 років), які являють собою певний соціальний тип («архетип»), кожному з яких ці автори дали промовисту назву: Пророки (Prophets), Мандрівники (Nomads), Герої (Heroes) и Художники (Artists)⁷³. Яке з цих поколінь входить у силу в найближчі роки? Для цього треба звернутися спочатку до прив'язки історичної хронології до віку найбільшої продуктивності покоління – від 20-ти до 40-а років – до певного історичного двадцятиліття. Хоча лідерами у суспільному житті є покоління віком від 40-а до 60-ти років, однак найбільш творчим є саме молоде покоління, тому воно формує обличчя епохи і його іменують поколінням цієї епохи. Строс і Хау називають три головні ознаки єдиного покоління: по-перше, вони мають спільний історичний і соціальний досвід, переживають однакові події, які більш менш тотожно на них впливають; по-друге, вони реально демонструють схожі моделі поведінки, що свідчать про подібність їхніх переконань; по-третє, вони виявляють більш чи менш явно самосвідомість єдиного покоління⁷⁴. Отже, спільний досвід, спільна поведінка і спільна самоідентифікація є ознаками одного покоління.

Кожен цикл зміни поколінь починається з доби, яку Строс і Хау називають етапом Підйому (High), за яким слідує наступні три етапи, завжди у одній і тій же послідовності, згідно логіки саморозвитку суспільства: Пробудження (Awakening), Спад (Unraveling) и Криза (Crisis), а потім – новий Підйом⁷⁵. Підйом є добою утвердження нових соціальних інститутів і нових спільних суспільних ідеалів, які потім будуть розвивати і уточнювати протягом цього нового циклу поколінь. Пробудження вже є добою індивідуалістів, а не

⁷³ Strauss W. and Howe N. *The Fourth Turning: An American Prophecy*. New York: Broadway Books, 1997, p. 70.

⁷⁴ Strauss W. and Howe N. *The Fourth Turning*, p. 58-68.

⁷⁵ Strauss W. and Howe N. *The Fourth Turning*, p. 101-104.

альтруїстів, Спад – знову доба повернення авторитету інститутів, Криза є добою остаточної втрати авторитету цінностей цього циклу поколінь і знову добою індивідуалізму.

Цікавою є кореляція архетипів з етапами: на етапі Підйому знаковим є покоління Художників, яке народжується за етапу Кризи, на етапі Пробудження – покоління Пророків, яке народжується за етапу Підйому, на етапі Спаду – покоління Мандрівників, яке народжується за етапу Пробудження, на етапі Кризи знаковим є покоління Героїв, яке народжується за етапу Спаду⁷⁶.

Україна вже давно потрапила у інший цикл, пов'язаний з третьою світовою хвилею демократизації, яку дослідив американський теоретик Семюел Хантінгтон: прояв цієї хвилі він пов'язував з крахом СРСР і появою низки демократичних національних держав на місці однієї з останніх тоталітарних імперій⁷⁷. Так, у 80-ті роки, власне з 1985 року – від часу проголошення Михайлом Горбачовим перебудови соціалізму, в Україні трапилася своя знакова подія – масове відродження національної свідомості. Втім, попри певні суспільні напруження і навіть зіткнення встановлення Української незалежності відбулося практично безкровно, і як багатьом з нас тривалий час здавалося, практично безпроблемно⁷⁸. Однак, те, що цей злам був хоча й непомітним, але визначальним, показали наступні політичні революції в Україні, які щоразу ставали все більш масовими, насильницькими і мали все радикальніші суспільні наслідки: 1990-й рік – Революція на граніті, 2004-й – Помаранчева революція, 2013-2014 – Революція гідності. Це свідчило про те, що все більш явно почали проявляти себе нові соціальні цінності, несумісні з цінностями попередніх поколінь: інтернаціоналізму і соціалізму все більш чітко протиставляються національна ідентичність і ліберальні цінності. Це був

⁷⁶ Strauss W. and Howe N. *The Fourth Turning*, p. 80-90.

⁷⁷ Хантінгтон С. (2003) *Третья волна демократизация в конце XX века* / пер. с англ.. М.: РОССПЭН, 2003, с. 32-37.

⁷⁸ Михальченко Н., Андрущенко В. Беловежье. Л. Кравчук. Украина, 1991-1995. К.: Укр. Центр духов. культуры, 1996, 512 с.

справжній Підйом національної свідомості. Прагматичне і системне Пробудження цієї свідомості настало на зламі тисячоліть і було пов'язане з масовими соціальними протестними рухами, які починалися з політичного руху «Україна без Кучми» і остаточно проявило себе у 2004 році, яким завершується час творчого домінування покоління радянських Мандрівників, які відчули себе у ролі нових, національних Художників, і починається період максимальної активності національних Пророків, згідно типології Строса і Хау. На часі – приблизно з 2025 року – етап розгортання національних Мандрівників.

Спостерігаємо певний зсув у періодизації поколінь, коли один і той самий час життя покоління отримує зовсім інше смислове і ціннісне наповнення, коли покоління отримують зовсім іншу історичну місію. В цілому такий зсув полягає у тому, що покоління, які за радянським циклом мали героїчно або покійрно сприйняти успадковане своїми попередниками, натомість повстали і заснували новий цикл поколінь, висунули зовсім нові цінності як базові і запропонували нові смисли як такі, що надають вартості життю та суспільній діяльності.

В Україні вже майже чотири десятиліття співіснує два цикли поколінь – один, старий, зрілий радянський, базований на ідеї біполярної будови соціального світу, той цикл, який почався ще у 40-і роки минулого століття і природним чином має завершитися 2025 року (і цілком можливо надалі матиме радикально менший вплив), і другий – молодий, національно-глобалізаційний цикл, який почався у 80-і роки ХХ століття і має тривати ще приблизно 45 років. Представники двох старших поколінь починаючи щонайменше з 1990 року – року початку проголошення незалежності України – можуть себе ідентифікувати на власний вибір: зі старим циклом, чи з новим циклом поколінь. Їм довелося переважно корегувати свою ідентичність як покоління заднім числом, переглядаючи свою історичну місію. Хто вони сьогодні, нинішні сорока-п'ятидесятирічні – пострадянські Мандрівники чи вже більше національні Художники-творці? Тут вибір є драматичним і далеко не завжди однозначним. Ще більш складним був свого часу, а саме 30 років тому, вибір для тих, кому зараз від 60 до 80 років: вони належали до покоління радянських

Пророків і не так легко їм було стати справжніми національними Художниками і творити національну ідею. Але ж – зуміли, і нова, незалежна Україна стала реальністю. Значно простіше з молодшими поколіннями. Адже сьогоднішні двадцяти-тридцятирічні навряд чи є пострадянськими Героями – СРСР як країна їм особисто не відома. Вони, більш очевидно, є Пророками нової національної держави.

Цей вибір між циклами поколінь в Україні, та й в усіх інших пострадянських країнах, є доволі простим: це вибір між радянською імперією, яка майже зникла назавсім, але все ж, здається, знову постає із попелу у вигляді нової Росії з амбіціями світового лідера, з одного боку, і – національною державою з іншого.

Таким чином, обґрунтовано необхідність послідовного подолання залишків русифікації в сучасній українській школі. Додатковими свідченнями сутнісного зв'язку тоталітаризму і русифікації є упослідження і заборона української мови як один з головних інструментів нищення української національної пам'яті. Протидіяти тоталітаризму слід за тими напрямками, за якими він нищив українську мову – але у зворотній бік: сприяти звільненню громадянського суспільства з-під тотального контролю держави; повернути недоторканність сфері приватного; послідовно деідеологізувати усі сфери суспільної свідомості⁷⁹.

Безпекова парадигма розвитку освіти в Україні у добу незалежності

Безпекова парадигма шкільної освіти орієнтує шкільну освіту на посилення підготовки дітей до повсякденного опікування питаннями безпеки. Коріння неготовності сучасного суспільства адекватно боротися з пандеміями полягають у недосконалоості системи освіти: слід готувати нові покоління до

⁷⁹ Бойченко М.І. Русифікація як нищення української національної пам'яті: передумови і наслідки тоталітарної радянської політики щодо України. *Тоталітаризм як система знищення національної пам'яті* : збірник наукових праць за матеріалами всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 11 – 12 червня 2020 року / науковий редактор Тетяна Єщенко. Львів: Друкарня Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького, 2020. С. 58-60.

життя за нових природних, соціальних, психологічних, духовних умов, виробляти нові канони як здоров'я, так і засобів його превентивного та прямого захисту, а також до різних форм реабілітації і рекреації. Усе це має стати основними предметами, які вивчають наступні покоління, всі інші предмети постають лише як допоміжні щодо цих основних. Виявлено, що слід звернутися спеціально і пріоритетно розглянути питання, які раніше вважали прерогативою лише біополітики та інших теорій біовлади. Для того, щоби людина змогла успішно вирішити питання про захист власних біологічних основ, вона має вирішити питання про збереження біосфери планети Земля в цілому.

Пандемія змінила освіту – і не лише у її формі, але передусім кинула виклик її змісту: якщо дорослі виявилися неготовими діяти адекватно в умовах пандемії, отже, необхідно суттєво переглянути те, чому варто навчати дітей сьогодні, щоби вони були готові адекватно реагувати на виклики, подібні нинішній пандемії, у недалекому майбутньому⁸⁰. Слід виявити, дослідити завдяки науці і поширити завдяки освіті найбільш загрозливі напрями, з яких людство може зазнати суттєві удари.

Очевидно, що пандемія COVID 19, чим би вона не була насправді і якими би не були її дійсні причини, вже необоротно змінила глобальний світ – і не лише тому, що з'явилася ще одна надзвичайно агресивна і гостро інфекційна хвороба, але й тому, що змінилося глобальне людство, яке першим серед живих істот потрапило під її удар у значних масштабах. Саме тому цю пандемію можна і варто розглядати як діючу модель того, що відбуватиметься з людством вже у найближчі десятиліття. Цю модель слід відтворити за допомогою методології філософського пізнання.

⁸⁰ Бойченко М.І. Освіта і освітні дослідження під час пандемії COVID 19: філософський погляд на біологічні підвалини ситуації. *Імплементація європейських стандартів в українські освітні дослідження: Збірник матеріалів IV Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти (26 червня 2020 р.)* / За ред. С. Щудло, О. Заболотної, Л. Загоруйко. Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД», 2020. С. 24-28.

Що би про себе не думала людина, але людство підпадає під загальні для всього живого закони функціонування популяцій – звісно, з урахуванням специфіки дії цих законів у людському суспільстві. Так, люди міняють, інколи доволі радикально, своє довкілля перебування, що дозволяє їм доволі суттєво розсувати рамки можливостей існування виду *Homo Sapiens* на планеті Земля, але зруйнувати ці рамки або просто нехтувати ними людство не в змозі. Втім, воно може значно пом'якшити негативні наслідки біологічних законів – особливо для себе самого. Це потребує систематичних і масштабних свідомих зусиль, які дадуть найкращий результат, якщо будуть сформовані відповідні цінності, інший спосіб життя, інші звички, інші життєві цілі і інші засоби їхнього досягнення. Настільки масштабні зміни усього життєвого укладу потребують зусиль усього суспільства, а починати ці зміни найкраще з відповідної нової підготовки наступного покоління, тобто, передусім, зі зміни сутності, завдань і методів шкільної підготовки і всієї системи освіти в цілому. Для цього спочатку варто докладніше оцінити природу завдань, які ставить перед освітою біологічна ситуація сучасної людини.

Можна розглядати ситуацію з появою пандемії COVID 19 під суто біологічним кутом зору: людство значно зросло за останні кілька століть у своєму обсязі, значно зросла щільність проживання людей, а це значно підвищило як імовірність появи нових, спеціалізованих саме на людині хвороб (хоча й можливе їх поширення на інші біологічні види або запозичення хвороб у інших видів), так і швидкість і масштаби захворюваності на ці хвороби. Деякі з цих хвороб набуватимуть характеру пандемії, причому деякі з них будуть смертельними. З дальшим зростанням чисельності людства кількість і частота пандемій будуть лише зростати – ця тенденція навряд чи колись зміниться. Як би не розвивалася наука і як би вона не прагнула випередити і передбачити, або хоча би щоразу адекватно відреагувати на виклики чергової пандемії, це буде змагання, у якому наука, найбільш імовірно, ніколи не зможе зламати тенденцію до наростання кількості і гостроти пандемій у людській популяції.

Швидше якась чергова пандемія призведе до зникнення людства, як колись вимерли динозаври.

Можна сказати, що пандемії – це лише один із зовнішніх чинників обмеження зростання чисельності людства: не менш важливим чинником є різке погіршення стану природного довкілля людства, причому з вини самого людства. Погіршення якості повітря, питної води, радикальне зменшення площі лісів на планеті та катастрофічне забруднення світового океану, глобальне потепління та інші глобальні екологічні чинники, не кажучи вже про нищення природного розмаїття та локальних екосистем – усе це знижуватиме не лише забезпечення людства ресурсами, але й знижуватиме загальний стан здоров'я, особистий та колективний імунітет представників людства. Крім того, не можна відкидати загрозливого, але невідворотного характеру виснаження вже у найближчому майбутньому природних ресурсів, необхідних для успішного функціонування економіки – а це також зовсім не покращить загальний фізичний, психічний та духовний розвиток людства.

Однак, поява і поширення пандемій залежать не лише від зовнішніх щодо людства чинників.

Одними із важливих правил функціонування популяції певного виду є правила відтворення популяції, і тут привертає до себе увагу гіпотеза, яка вже доволі тривалий час досліджується зоологами і отримала достатньо підтверджень⁸¹ усвіті дикої природи – це гіпотеза саморегуляції популяції⁸². Суть цієї гіпотези полягає у тому, що навіть без зовнішніх несприятливих чинників популяція сама починає зменшувати свій обсяг (механізми стресу, поведінково-міграційні, генетичні механізми регуляції⁸³). Дійсно, якими би не

⁸¹Bennett R.J., Chorley R.J. *Environmental systems: Philosophy, analysis and control*. London: Methuen and Co Ltd., 1978, 624 p.; Korfiatis K. Population Ecology and Life-History Strategies: The Shaping of An Alternative Worldview. Georgios P. Stamou (ed.) *Populations, Biocommunities, Ecosystems: A Review of Controversies in Ecological Thinking*. Bentham Science Publishers, 2010, p. 28-45.

⁸²Chitty D. (1960) Population processes in the vole and their relevance to general theory. *Canadian Journal of Zoology*, 38 (1): 99-113. doi: 10.1139/z60-011.

⁸³Gauthreaux S. A., Jr. (ed.) *Animal Migration, Orientation and Navigation*. New York Academic Press, 1980, p. 283.

було сприятливими обставини щодо екології, харчування, відсутності ворогів, у будь-якому разі ці та інші ресурси, необхідні для безпроблемного функціонування популяції є обмеженими за визначенням, а тому так чи так, на всіх представників популяції їх не вистачить. Конкурентна боротьба має відсіяти слабших особин щодо характеристик, чутливих для даного виду. Однак, конкурентна боротьба є не єдиним, а, можливо, і не основним чинником такої селекції – більше того, провідним механізмом може виявитися навіть не селекція. З'являються внутрішньовидові чинники поведінки, які визначають зменшення розмноження, зростання смертності та захворюваності, що в цілому призводить до зменшення або навіть скорочення обсягу популяції. Напрошується порівняння з самовикидуванням китів, дельфінів чи інших океанічних мешканців на берег без видимих на те причин, або групі «самогубства» лемінгів.

Якщо переходити до специфіки людської реакції на пандемію, то показовим фактом стало те, що більшість філософів серед відомих лідерів громадської думки без ґрунтовного аналізу аж надто швидко або ж зайняли радикально песимістичну, якщо не апокаліптичну позицію – щось на кшталт «скоро всім нам кінець, і то швидше, ніж всі думають»⁸⁴ або ж майже таку ж безпідставно оптимістичну і замріяну позицію «ось тепер усі схаменуться, стануть набагато кращими і скоро всі ми житимемо у набагато більш відповідальному і справедливому суспільстві»⁸⁵. Треті, такі як Жан-Люк Нансі, сприйняли пандемію як черговий привід подискутувати з колегами на старі теми⁸⁶. І ті, і інші і навіть треті глибоко помиляються, а точніше – взагалі не говорять по суті, а швидше проєціюють свої персональні страхи або надії на реальність, яка їм мало відповідає і зовсім їм не підвладна. Лише поодинокі тверезі мислителі, такі як Насім Талеб, намагаються виявити першопричини

⁸⁴Agamben G. L'invenzione di un'epidemia. *Quodlibet*, 26 febbraio 2020. URL: <https://www.quodlibet.it/giorgio-agamben-l-invenzione-di-un-epidemia>

⁸⁵Zizek S. *Pandemic! COVID-19 shakes the world*. OR Books, 2020, 120 p.

⁸⁶Nancy J.-L. Eccezione virale. *Antinomie. Scrittura e Immagini* 27/02/2020-01/03/2020. URL : <https://antinomie.it/index.php/2020/02/27/eccezione-virale/>

кризи, зумовленої пандемією COVID 19 і говорять про те, що її можна було уникнути – застосувавши структурні та інституційні зміни як економіки і медицини, так і політики⁸⁷. Втім, навіть Талеб не заходить так далеко, щоби побачити коріння неготовності адекватно боротися з пандеміями у недосконалої системи освіти. У кращому разі Агамбен побачив перемогу науки (у особі її медичного авангарду) над релігією та капіталізмом – тепер лише наука, а не релігія чи ринок зможуть забезпечити нам мінімально стерпне життя у той не такий довгий проміжок часу до нашої загибелі – але і те за умови, що ми підкоримося сліпо науці як новій релігії, а саме як її нові вірні раби⁸⁸.

Слід готувати нові покоління до життя за нових природних, соціальних, психологічних, духовних умов, виробляти нові канони як здоров'я, так і засобів його превентивного та прямого захисту, а також до різних форм реабілітації і рекреації. Усе це має стати основними предметами, які вивчають наступні покоління, всі інші предмети постають лише як допоміжні щодо цих основних.

Першим є питання про цілі. Питання має стати не про ціну життя – а про її вартість. Головне – це те, щоби людина задумалася нарешті, заради чого вона живе, що чекає на наступні покоління, який сенс у тому, що вона робить у своєму житті. Якийсь час у еволюції людства відповідь на ці питання брала на себе релігія – вона орієнтувала не надто перейматися поточними справами, а думати про спасіння душі. Якийсь час ці питання знімала для людини її участь у виробничих процесах, у революційних подіях, у колективних естетичних переживаннях – всі їх об'єднувало протилежне спрямування вирішення проблеми: повне занурення у момент безпосереднього переживання власного життя, у якісне виконання певної ролі, залучення до стихії історичних подій. Всі їх об'єднував Кантовий імператив: «Роби, що маєш, і будь, що буде». За

⁸⁷Avishai B. Nassim Taleb: The coronavirus pandemic is not a black swan, it could have been avoided. *New Yorker*. April 21, 2020. URL: <https://www.newyorker.com/news/daily-comment/the-pandemic-isnt-a-black-swan-but-a-portent-of-a-more-fragile-global-system>

⁸⁸Агамбен Дж. (2020) Медицина как религия. *Центр политического анализа*, 2020. URL: <https://centerforpoliticsanalysis.ru/position/read/id/meditsina-kak-religija>

всієї соціальної корисності цієї позиції, вона залишається егоїстичною – людина не надто переймається майбутнім, не задумується про світ як ціле. Однак, людство впритул підійшло до межі, за якою воно має більше, ніж достатньо знань, щоби доволі чітко прогнозувати віддалені наслідки своїх дій, а отже має брати відповідальність за них вже сьогодні. Це і породжує феномени, подібні до феномену глобального визнання Грети Тунберг: це початок формування глобальної відповідальності за майбутнє як пріоритету і критерію виправданості всіх інших дій людини. Питання має стати про ціну життя.

Другим є питання про засоби. Питання має стати про ефективність розподілу і застосування тих ресурсів, якими вже володіє і якими буде володіти людство. Ці ресурси, вочевидь, використовуються недостатньо ефективно. Пандемія COVID 19 призвела до того, що люди жахнулися тому, як легко можна померти, навіть при наявності високих досягнень сучасної медицини і значних суспільних ресурсів: найбільше померло від цієї версії корона вірусу людей у США – наймогутнішій і найбагатшій країні світу. Вочевидь, слід удосконалити механізми прийняття життєво важливих для людства рішень – щоби люди не відчували себе як худоба, за яку вирішили, що вона вже приречена, хоча ще жива: щоби не відчували себе як птахи або корови чи інші тварини, яких мільйонами нищили, щоб ліквідувати загрозу поширення певної хвороби типу пташиного грипу. Поки що таке спостерігаємо переважно у апокаліптичних фільмах і комп'ютерних іграх про зомбі. Але якщо модель відпрацьована і поширена в масах – чи можна сумніватися в тому, що її застосують у більш чи менш віддаленому майбутньому? Все це варто осмислити, виробити необхідні альтернативні, гуманістичні моделі розвитку подій і відповідні моделі поведінки – а самі ці моделі поширювати у суспільстві як засобами масової культури, так і більш раціональними шляхами, які надає сфера освіти.

Людина не може замінити свою біологічну основу на якусь іншу – як би не розвивали штучний інтелект, він ніколи не зможе повноцінно замінити собою людину, і як би не удосконалювали різноманітні протези людського тіла,

кіборг ніколи не зможе повноцінно замінити людське тіло. Тому слід звернутися спеціально і пріоритетно розглянути питання, які раніше вважали прерогативою лише біополітики та інших теорій біовлади. Для того, щоби людина змогла успішно вирішити питання про захист власних біологічних основ, вона має вирішити питання про збереження біосфери планети Земля в цілому – тепер це не питання нашого вибору, а питання нашої відповідальності. У цьому і буде полягати особлива саморегуляція популяції людства, яка може і має відрізнятись від засобів саморегуляції інших біологічних видів.

Європейський досвід турботи про довкілля показує, що Україні є ще дуже багато чому повчитися у країн ЄС, і не в останню чергу варто активніше звернутися до дослідження європейського досвіду філософського осмислення екологічної проблематики і відповідальності за майбутнє – досвіду, який у нас залишається досі відомим лише фрагментарно і лише для небагатьох фахівців, а не для широкого загалу. Відповідно, слід залучити також і кращий освітній досвід екологічної освіти, критичного мислення та підготовки до адекватної поведінки у майбутньому, який вже наявний у європейських національних системах освіти і починати напрацьовувати аналогічно орієнтовану власну національну освітню модель.

Феліцитарна парадигма

Феліцитарна парадигма орієнтує на виявлення глибинного зв'язку освіти і досягнення людиною щастя. Для щастя важлива взаємність, зустрічні прагнення, у яких люди знаходять одне одного. Тому важливо, щоби у людей виникало бажання такої зустрічності, щоби вони прагнули будувати свій власний, нехай маленький, але спільний соціальний світ. Саме це відрізняє хороший клас і хорошого класного керівника, та й кожного шкільного вчителя (та й вчителя як такого). Школа має створювати для цього якнайсприятливіші обставини. Основною функцією сучасного вчителя є забезпечити *адекватність* тих знань, якими опановують учні. У наш час надміру інформації, слабкої диференціації достовірної інформації від чуток, пропаганди, реклами і просто спаму, коли дехто вважає, що віднині буде панувати не істина, а пост-правда,

важко переоцінити роль вчителя як носія критичного мислення. Виявлення надійних знань, радісне відкриття істини як результат спільних зусиль надає освітньому процесу не просто успішності у сенсі прагматичної орієнтації на практичний результат, але й відчуття щастя від спільних зусиль, які було докладено не намарно⁸⁹. Навчитися щастю – це навчитися позитивно бачити будь-які обставини, але не менш важлива наука – будувати своє життя так, щоби мати більше об'єктивних підстав для щастя. Значною мірою така постановка питання отримала свої відповіді у спеціальному дослідженні Уляни Луц та Романа Пурія «Планування щасливого життя»⁹⁰. Треба прагнути бути щасливим і вчитися бути щасливим, бо без такого бажання і навчання ніхто не відчує щастя як щастя, а лише як його окремі прояви, нехай навіть їх буде доволі багато і у доволі вираженому прояві, і навіть повсякденно. Коли Шопенгауер стверджує, що «бути достатнім для самого себе, бути для самого себе усім»⁹¹ (Шопенгауэр 1992: 291), він має на увазі саме це – волю як стрижень людської ідентичності. Завдяки зверненню до філософії Артура Шопенгауера і його вчення про четверний корінь закону достатньої підстави, було досягнуто розуміння чотирьох підстав навчання щастю: формальних, матеріальних, дедуктивних і емоційно-вольових. Основними формальними наслідками для щастя мають бути самі знання, точніше щастя здобуття знань і володіння ними. Цього вчить, зокрема, моралістична філософія, яка орієнтує на навчання моральному способу життя як життю у відповідності до певних принципів. Матеріальні підстави щастя прямим своїм результатом мають саме матеріальну складову щастя (наприклад, хороша екологія, добра спадковість і правильний спосіб життя мають своїм результатом фізичне здоров'я), варто зауважити, що не можна не брати до уваги і не прагнути супутніх впливів, які можуть мати значення, зокрема, і для розвитку духовної складової щастя. З

⁸⁹ Бойченко М.І. Освітні практики і пошуки щастя (на прикладі шкільної освіти). *Щастя та цивілізаційний розвиток : збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції (Львів, 14-15 листопада 2019 р.)*. Львів, 2019, С. 42.

⁹⁰ Пурій Р., Луц У. *Планування щасливого життя*. Л.: Літопис, 2019. 168 с.

⁹¹ Шопенгауэр А. (1992) Афоризмы житейской мудрости /пер. с нем. Н.В.Самсонова. Шопенауэр А. *Избранные произведения*. М.: Просвещение, 1992. С. 291.

іншого боку, значно ускладнює реалізацію, хоча й ніколи не виключає повністю можливості бути щасливим відсутність або бідність будь-якої зі згаданих вище матеріальних підстав, або навіть кількох таких підстав, чи їх усіх разом узятих, та ще й з відсутністю або бідністю інших, неназваних зараз матеріальних підстав для щастя. Дедуктивні підстави щастя розкриваються завдяки урахуванню того, що у здобутті щастя важливі обставини, які у кожної людини особливі. Ще більшу релевантність щастя допомагає усвідомити звернення до обставин часу: щастя чітко пов'язане не лише з часом життя суб'єкта діяння та з часом розвитку подій довкола нього, а зі зв'язністю його дій з цими подіями. Емоційно-вольові підстави щастя полягають у тому, що треба прагнути бути щасливим і вчитися бути щасливим, бо без такого бажання і навчання ніхто не відчує щастя як щастя, а лише як його окремі прояви, нехай навіть їх буде доволі багато і у доволі вираженому прояві, і навіть повсякденно. Якщо щастя може бути лише дуже особистісним, тобто специфічним для кожної окремої особистості, тоді найважливішим для щастя є опертися на те, що є основою буття особистості, на те, що є джерелом її відмінних рис. Саме воля збирає у цілісність усі інші підстави – як для буття, так і для щастя особистості. Втім, воля не може замінити собою ані матеріальні підстави, ані знання, ані здатність висновувати коректні судження і звичку підпорядковуватися саме їм – усьому цьому слід навчатися зокрема і разом, і лише тоді: якщо не досягнення, то переживання щастя буде свідомим і повним⁹². Феліцитарну парадигму представляють наша остання публікація⁹³, а також соціологічні розвідки О.М.Кириленко⁹⁴.

⁹² Бойченко М.І. Щастя навчання і навчання щастю: ідеали і реалії. *Щастя та сучасне суспільство : збірник матеріалів міжнародної наукової конференції (Львів, 20-21 березня 2020 р.)*. – Львів : СПОЛОМ, 2020. – С. 38-40.

⁹³ Бойченко М.І. Щастя і благо: ексцентричність і доцентровість. *Щастя та сучасне суспільство : збірник матеріалів міжнародної наукової конференції (Львів, 20-21 березня 2021 р.)*. – Львів : СПОЛОМ, 2021. – 292 с. – С. 40-42

⁹⁴ Кириленко О. М. Благополуччя людей як об'єкт соціологічних досліджень: феліцитарний підхід. *Вісник Національного університету "Юридична академія України імені Ярослава Мудрого". Серія : Соціологія*. 2016. - № 3. - С. 18-33.

1.2.2. Орієнтири реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності (2011-2017 рр.)

Крім виявлення і дослідження чотирьох комплементарних парадигм розвитку освіти, з'ясовано також, що принципову роль у адекватному виборі освітньої стратегії на основі нової парадигмальної рамки для викладання того чи іншого шкільного предмету відіграють процеси легітимації та делегітимації⁹⁵, формування відповідних академічних чеснот дитини⁹⁶, перспективи розвитку національної ідеї як основи шкільного навчання, опертя на методологічні принципи філософії для дітей. Все це є переважно питаннями виховання, а не навчання – але саме виховання формує парадигмальні засади освіти. Починати таке виховання потрібно якомога раніше, для чого варто звернутися в теорії та на практиці шкільної освіти до напрацювань філософії для дітей.

1.2.2.1. Легітимація і делегітимація цінностей у освіті як передумова успішних суспільних змін⁹⁷

Три українські революції – 1990-го, 2004-2005-го та 2013-2014-х років – показали, наскільки критичною для нормальної роботи і навіть самого існування державного устрою є наявність або втрата цим устроєм суспільного визнання, тобто легітимації. Втрата суспільної легітимації чинним політичним істеблїшментом є його політичною смертю. Однак, це – лише фінальна стадія тих процесів ціннісної переорієнтації суспільства, яка починається ще в системі освіти, у школі та в університеті.

Загалом, термін «легітимація» нині вживають дуже широко, але далеко не завжди доречно і правильно. Це призводить до непорозумінь і ставить під

⁹⁵ Boichenko M. Calling of education: challenges and achievements of independence. *Philosophy of Education*. 2021. V. 27.№ 1. P. 24-41.

⁹⁶ Бойченко М.І. Інституційні засади академічної доброчесності: філософська та правова концептуалізація. *Філософія освіти*. 2019. № 1 (24). С. 97-114.

⁹⁷ Бойченко М.І. Легітимація і делегітимація цінностей у освіті як передумова успішних суспільних змін. *Освіта і суспільство*. 2019 № 2 (11) лютий 2019. С. 8.

сумнів сам термін «легітимація». Дійсно, можна наробити багато біди через некоректне його витлумачення і застосування. Але ще більше користі, особливо у сфері освіти, можна здобути, використовуючи цей термін адекватно і доречно.

Варто звернутися коротко до історії цього терміну. Легітимація стосується не лише політичного ладу або юридичних законів – вона постає як визнання певних соціальних норм у якості базових, належних, буквально – «законних», якщо виводити етимологію слова «легітимних» із латини. Не дивно, що історично першою була легітимація саме юридичних соціальних норм: вона позначала визнання за певними нормами звичаєвого права їхнього нового писаного юридичного статусу, оформлення у закони (*leges*). Звичаєве право виходило з не просто з набутого людського досвіду, але апелювало до природного права, до ходу становлення речей, якими вони є самі по собі, тобто неявно обмежувало людські дії принципом збереження *statusquo* – у нашому випадку того стану справ, який людина застала, будучи частиною божественного космосу.

Мірою успішного розвитку суспільних інституцій, зростання суспільного багатства, розквіту наук і мистецтв, нарешті появі філософії, авторитет традиції поступово заміщується авторитетом держави, замість неформального впливу звичаїв соціальні норми починають спиратися на владу та її інструменти прямого примусу, властива міфології чуттєва довіра до світу заміщується раціонально обґрунтованими претензіями людини на панування над світом. Ця раціональність все більше виокремлює людину зі світу природи, протиставляючи людину розумну нерозумним тваринам. Юридичні закони набувають більшої поваги у суспільстві, аніж закони природи.

У Середні віки легітимація юридичних законів здобуває нове джерело: Божественну волю. Людські закони є лише подобою божественних, їх слабкою і недосконалою копією. Бог створив не лише державу, але й саме людство, усе живе та й увесь світ, а тому людський розум має свою силу над природою згідно божественному задуму, який освячує-легітимує існування не лише

людини, але всього у цьому світі. Можливо, саме тому згодом термін «легітимація» починають вживати значно ширше і застосовують також до політичних норм, культурних норм, і ще ширше (хоча й у сильнішому варіанті значущості норм) – до соціальних інститутів загалом. Це змушує задуматися над підставами легітимації соціальних норм: очевидно, що навряд чи йде саме про юридичні підстави, але – про підстави набуття певними соціальними нормами і інститутами визнання, аналогічного тому, яке вони мають для юридичних норм. Такою універсальною підставою легітимації соціальних норм є суспільні цінності⁹⁸.

Причому одні й ті ж самі цінності можуть бути підставою для визнання багатьох різних норм. Наприклад, конфуціанське шанобливе ставлення до старших і передусім до батьків (сяо) є основою для визнання не лише норм сімейного життя – ставлення до дужини/чоловіка, братів/сестер, дітей і внуків, інших родичів – але й для визнання інших суспільних норм – політичних, правових, моральних економічних тощо⁹⁹. З іншого боку, одні й ті ж соціальні норми спираються, як правило, не лише на один тип цінностей. Наприклад, економічні норми базуються не лише на цінності прибутку, але й на сімейних цінностях (праця членів родини як гарантія сімейної стабільності), політичних цінностях (зайняті громадяни є кращими патріотами) тощо. Крім того, навіть однотипні цінності – наприклад, цінність прибутку – можуть дуже по-різному витлумачуватися різними людьми, займати різне місце у їхній особистій ієрархії цінностей, а відповідно, по-різному мотивувати їх до участі в економічній діяльності.

До того ж, соціальні цінності припускають незчисленні варіації у своїй інтерпретації, є сенсово дуже пластичними, а тому як правило характеризуються плинністю і плюральністю. Згадаймо хоча б цінність рідної

⁹⁸ Бойченко М. І. *Системний підхід у соціальному пізнанні: ціннісний і функціональний аспекти*. Монографія. К.: Видавництво «Промінь», 2011. 320 с.

⁹⁹ *Классическое конфуцианство: Переводы, статьи, комментарии* А. Мартынова и И. Зограф: В 2-х т. СПб.: Издательский дом «Нева»; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2000. Т.1. Конфуций. Лунь Юй. 384с.

мови: її визнають усі, але тільки виникає питання про формат взаємодоповнення української мови (як державної і рідної для більшості громадян України) та рідної мови етнічних меншин в Україні (російської, угорської, румунської тощо) – відразу виникає маса питань і навіть політичних колізій. Для того щоби досягнути поваги до нового Закону про державну мову, слід чітко врахувати усі мовні інтереси місцевих громад, а не лише загальнонаціональний інтерес держави. Або інший випадок – здобуття українським суспільством власної Православної церкви України. Чи достатньо лише юридичної легітимації у цьому процесі? Здобуття Томосу на автокефалію лише створює належні і необхідні передумови для легітимації нашої церкви, а достатньою підставою для такої легітимації має стати згода самих православних віруючих різних релігійних громад, які ще зовсім недавно мали дуже різне організаційне підпорядкування.

Як у випадку з унормуванням статусу державної мови, так і у випадку національної православної церкви потрібне відкрите обговорення цих питань – не лише у політичному, але й в усіх можливих інших суспільних форматах. Але основою легітимації стане не саме таке обговорення, а ініційоване ним практичне використання цих соціальних норм як правил комунікації. Таке використання різними спільнотами покаже сильні і слабкі місця цих норм, а відповідно – необхідність уточнення деяких підзаконних актів, які забезпечуватимуть безпосереднє застосування закону у житті. Таке уточнення є не лише питанням кращої організації суспільної взаємодії, але й здобуттям цими нормами тієї суспільної легітимації, яка надасть стабільності цим нормам на багато років уперед і створить повагу до них не лише на сьогодні, але й на майбутнє.

Освіта у традиційному суспільстві переважно постає як засіб передачі не лише вже готових знань, але й вже готових суспільних норм. Легітимація задається освіті ззовні – державою, церквою. Сучасна освіта сама постає як джерело легітимації – адже ми живемо у суспільстві знань. Освіта у суспільстві, критично залежному від творення нових знань, у суспільстві, яке невпинно

модернізується, із залежного соціального інституту перетворюється на ключовий, системоутворювальний. Освіта не стільки транслює смисли, знання, цінності, скільки все більше сама породжує їх. Це більш очевидно для вищої освіти: університети та академії є головним осередком розвитку сучасної науки. Однак, якщо ми перенесемо фокус з формалізованих знань на смисли і цінності – одразу стає очевидною надзвичайно велика творча роль шкільної і навіть дошкільної освіти.

Уся сфера освіти нині постає як простір, у якому легітимація соціальних норм має найкращі можливості для того, щоби відбуватися найбільш невимушено, розмаїто і демократично. Саме у сфері освіти зустрічаються представники різних релігійних, етнічних, економічних, політичних, інших соціальних груп. Саме тут вони ще достатньо юні, ще не обтяжені стереотипами і максимально амбітні, щоби прагнути принести у світ нові смисли і цінності, а отже дати не лише нове дихання використанню здобутих раніше знань, але й відкрити невідомі раніше перспективи для винайдення знань нових. Легітимація тепер постає не як узаконення вже відомого і створеного раніше (для цього є тепер інший термін – легалізація), але як творення нової ціннісної і знаннєвої основи для соціальних норм, а можливо навіть для творення нових норм.

Специфіка легітимації якраз і полягає у тому, що вона покликана погоджувати розмаїття соціальних цінностей зі сталістю і формальним характером соціальних норм. Оскільки соціальні норми надто складно змінювати (простіше їх замінити іншими соціальними нормами), завдання легітимації постає у пошуку такої спільної комунікативної основи, певного порозуміння між людьми, яке не лише забезпечить подолання ціннісних розбіжностей між ними, але й засобом такого подолання зробить певні соціальні цінності. Завдяки опертю на соціальні цінності, властиві окремим особистостям як представникам соціальних спільнот, відбувається інтеріоризація соціальних норм – люди починають сприймати їх як свої власні, як такі, що визначають їх соціальну ідентичність. Так, наприклад, у своєму

дослідженні пост-Майданної України Ірина Бекешкіна як представник Інституту соціології НАН України свідчить: «зросла загальнонаціональна ідентифікація, люди в першу чергу вважають себе громадянами України... зменшилася регіональна ідентифікація, і зросла ідентифікація загальнонаціональна». На червень 2017 року вона сягала майже 60% від усього населення України¹⁰⁰. Таким чином, з моменту початку збройної агресії проросійських сил на Донбасі значно зросла повага і довіра громадян до України як держави. Це стало результатом як дій офіційної влади, так і самоорганізації громадянського суспільства – але інтегральним результатом стало значне підвищення рівня легітимації української державності в очах її громадян.

Втім, у суспільстві підвищення рівня легітимації одних соціальних норм означає, як правило, втрату рівня легітимації іншими соціальними нормами. У дослідженні Бекешкіної піднесення загальнонаціональної ідентифікації відбулося за рахунок зниження рівня регіональної самоідентифікації: замість вважати себе передусім представником Заходу, Сходу, Півдня чи Центру України, її громадяни відтепер вважають себе передусім українцями як громадянами держави Україна. Легітимація загальнонаціональної самоідентифікації відбулася паралельно і у зв'язку з делегітимацією регіональної самоідентифікації громадянами України. Делегітимація – втрата певними соціальними нормами свого ціннісного обґрунтування: відтепер ці соціальні цінності обґрунтовують інші соціальні норми, або ж самі ці соціальні цінності ослабли і вже не відіграють тієї суспільної ролі, яку мали раніше. Як бачимо, сама по собі делегітимація не є чимось однозначно корисним або однозначно шкідливим для суспільства, хорошим чи поганим. Часто делегітимація одних соціальних норм сприяє піднесенню інших. Делегітимація не є однозначним симптомом настання аномії – таке трапляється лише тоді, коли на місце одних соціальних норм як легітимних не приходять інші

¹⁰⁰ Лукашова С. *Що об'єднує, і що роз'єднує українців*. Ірина Бекешкіна про пост-Майданну Україну. URL: <https://www.pravda.com.ua/articles/2018/06/21/7184007/>

легітимні норми, але легітимність втрачає більшість соціальних норм без належної легітимаційної компенсації іншими соціальними нормами. Крім того, делегітимація не може розглядатися як незворотний процес – деякі соціальні норми можуть повернути собі довіру, якщо вони знайдуть собі оперття у нових соціальних цінностях, або якщо ті соціальні норми, які їх замінили раніше, втратили своє визнання.

Втім, делегітимація соціальних норм не є єдиним можливим механізмом набуття легітимації новими соціальними нормами. Можлива також ситуація співіснування між собою соціальних норм, які конкурують між собою, або навіть тих, що раніше знаходилися у стані конфронтації. У суспільстві, в якому є чинними принципи мультикультуралізму¹⁰¹, ціннісні системи, які лежать в основі співіснуючих культур, також не виключають одна іншу за принципом взаємного знищення або несумісності. Навіть ті системи цінностей, які у традиційних культурах нерідко були характерними для суспільств, які вели між собою тривалі війни – наприклад релігійні (між християнськими та ісламськими країнами, між католицизмом і протестантизмом, між католицизмом і православ'ям) – нині мирно співіснують у суспільствах, де встановлено мультикультурні правові засади і де послідовно реалізується політика мультикультуралізму.

Ці процеси легітимації та делегітимації спираються на ті цінності, які людина здобуває в основному у процесі первинної соціалізації, тобто у сучасному суспільстві – переважно під час здобуття освіти. Дійсно, приблизно з трьох років і в середньому до двадцяти двох років свого життя більшу частину часу діти, а згодом молодь перебувають у просторі освіти – формальної і неформальної. Яким буде це перебування – переважно пасивним і наслідувальним чи переважно активним і творчим – визначатиме не лише якість освіти, але і якість суспільства, яке невдовзі ці діти будуть переймати у попередніх поколінь у своє розпорядження. Це може бути суспільство

¹⁰¹ Тейлор Ч. *Мультикультуралізм і «політика визнання»* /пер з англ.. К.: Альтерпрес, 2004. 172 с.

традиційне, з переважанням конформізму і патерналістських настроїв, суспільство виконавців і споживачів, або ж – суспільство інноваційне, динамічне, суспільство першовідкривачів і відповідальних громадян, які не лише здатні, але й ладні самі обирати свій життєвий шлях.

1.2.2.2. Виховання основ академічної доброчесності як передумова і складова забезпечення якості шкільної освіти¹⁰²

Академічна доброчесність заслужено стала предметом пильної уваги науковців та метою виховних зусиль педагогів по всьому світу. Відносно недавно ця академічна чеснота здобула своє публічне визнання і в Україні. Щоправда, значною мірою полеміка щодо академічної доброчесності на вітчизняних теренах сконцентрувалася довкола порушення та викривлення цієї чесноти на кінцевій стадії її застосування – при захисті дисертаційних досліджень, у яких більш ретельно почали виявляти випадки академічного плагіату, псевдо-науковості та інших прикрих епізодів відхилення поведінки окремих представників освіти і науки від послідовного дотримання академічних чеснот. Однак, формування поваги до цих чеснот загалом, і зокрема до академічної доброчесності, починає формуватися набагато раніше – тоді, коли дитина починає опановувати навички системного навчання. Системне дотримання принципів академічності у навчанні формує особистість, яка готова дотримуватися усіх академічних чеснот – як свідомо, так і автоматично, за звичкою, так би мовити, відповідно до хорошого, доброго звичаю, або як кажуть деякі філологи і філософи, «доброзвичаєво», що має відповідником у німецькій мові «sittliche», а у російській «нравственно». Це потребує саме виховної роботи з дітьми, яку варто починати якомога раніше.

До академічних чеснот сучасні європейські дослідники зараховують щонайменше п'ять: «сумніви, систематичний аналіз, реалізм, складність і

¹⁰² Бойченко М.І. Виховання основ академічної доброчесності як передумова і складова забезпечення якості шкільної освіти. *Практична філософія і нова українська школа: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (16 травня 2019 р., м. Київ)*. К., 2019. С. 104-106.

повільність»¹⁰³. Що тут мається на увазі? Сумнів як академічна чеснота позначає необхідність розвитку критичного мислення. Систематичний аналіз є класичною вимогою науковості і наскрізності принципів упорядкування знань. Реалізм позначає зв'язок знань із особистим досвідом – навчання має уникати не виправданої абстрактності і бути максимально контекстуально конкретизованим. Складність позначає рух від базових знань до їх деталізації і конкретизації у зв'язку із прикладними дослідженнями та застосуванням у різних ситуаціях. Повільність як чеснота характеризує не темп навчання, а ретельність перевірки кожного етапу навчання і пізнання до визнання його належної обґрунтованості. Усі ці чесноти, вочевидь, можна виховувати вже на рівні середньої освіти. Академічна доброчесність, або як її точніше слід називати «академічна цілісність»¹⁰⁴, є інтегральною чеснотою, яка є метою для усіх інших і об'єднує їх в собі як засоби.

Звісно, виховання і розвиток академічних чеснот у студентів відбувається дещо інакше, ніж має відбуватися перше прищеплення і виховання основ академічності у шкільному віці. Для цього потрібна інша, спеціальна методика, хоча загальні принципи академічності залишаються тотожними на всіх етапах освіти і у всіх сферах академічної діяльності. Виховання школярів у дусі академічної доброчесності та інших академічних чеснот виконує не лише віддалену місію підготовки до можливого успішного навчання в університеті (дійсно, не всі школярі стануть студентами), і не лише загальноосвітню функцію виховання свідомих і відповідальних громадян (тут освіта виступає чинником виховання поруч із сім'єю, державою, церквою, місцем роботи тощо). Виховання школярів у дусі академічної доброчесності та інших академічних чеснот має також суттєво сприяти загальному вихованню школярів, що має позитивні наслідки як для зміцнення належного ставлення до

¹⁰³ Kuipers, Giselinde. In praise of doubt: Academic virtues, transnational encounters and the problem of the public. In: *European Journal of Cultural Studies*. 2014. Volume: 17 issue: 1, page(s): 75-89. <https://doi.org/10.1177/1367549413501479>

¹⁰⁴ Бойченко М. Гідність, цілісність і успішність: академічні та громадянські чесноти. *Філософська думка*. 2014. № 5, с. 110-122.

шкільного навчання, так і для адекватного ставлення школярів до школи як освітнього закладу, своїх вчителів та усіх людей, які забезпечують освітній процес – від прибиральниць та вахтерів і до директора школи та представників Міністерства освіти і науки.

Таким чином, шкільна освіта лише на перший погляд постає як щось відокремлене від академічної сфери та її завдань і проблем. Насправді, всі викладачі зі сфери вищої освіти добре знають, наскільки критично залежною від рівня і якості підготовки школярів є успішна освіта студентів – особливо на перших курсах. Зв'язок середньої та вищої освіти є двостороннім: для того, щоби школа постачала вищій освіті добре підготовлених абітурієнтів (як за знанневими критеріями, так і за критерієм високого рівня відданості академічним чеснотам), необхідне якісне забезпечення школи педагогічними кадрами, навчальними програмами та методиками виховання, які відповідають сучасним науковим знанням, останнім досягненням дидактики та принципам академічності.

Практична філософія виникла як втілення ідеї етичної спрямованості як кінцевого призначення філософії, але ту ж етичну ціль переслідує значною мірою і філософія освіти, як і освіта загалом. Філософія освіти постає як практична філософія у двох основних стосунках: по-перше, здобуті теоретично філософські ідеї у освітньому процесі отримують своє практичне застосування і перевірку; по-друге, у сфері освіти як множині освітніх практик народжується ті нові філософські практики, які являють собою новий тип практичної філософії, яка сама претендує на статус *Philosophia prima*. Якщо Аристотель так називав метафізику¹⁰⁵, а Кристіан Вольф – онтологію, то сучасна онтологія явно втратила субстанційні риси, це онтологія екзистенцій, онтологія практик, онтологія комунікацій. На ній можлива реконструкція будь-якої можливої метафізики чи неметафізичної онтології як системи. Жодна система нині не може заперечувати дійсні практики, і навпаки – кожна теоретична конструкція,

¹⁰⁵ Аристотель (1976) *Метафізика*. В: Аристотель *Сочинения*: в 4-х т. Т.1. М.: Мысль, с. 63-367.

яка претендує на системність, не може суперечити наявні практики, навпаки – вона має їх задовільно пояснювати, або ж інакше така система не заслуговує на розгляд. Таким чином, якщо сучасна філософія як практична філософія має починатися з філософії освіти, то сучасна освіта має починатися з прищеплення академічних чеснот.

Основою успішного навчання є прищеплення дитині з самого початку належних чеснот, які закладають смак до освіти, направляють на шлях чесного і сумлінного навчання, доброзичливої і відкритої комунікації у освітній спільноті. Усе це досліджувалося раніше переважно як академічні чесноти, властиві вищій освіті і сфері наукових досліджень. Однак, знайомство з академічними чеснотами загалом, і зокрема з академічною доброчесністю, починається ще під час шкільної освіти – тоді, коли дитина вперше опановує навички системного навчання, засвоює перші прийоми критичного мислення, отримує досвід свободи у комунікації, переймає рідну мову як засіб утвердження позитивних цінностей. Таким чином, академічні чесноти слід прищеплювати ще на етапі шкільної освіти.

Утвердження академічних чеснот є закладанням нормативних основ свободи у освітньому просторі. Академічні чесноти також потребують свого постійного перформативного підтвердження, тобто повсякденного вжитку у навчальному процесі – не лише і не стільки як предмету навчання, скільки як способу здійснення навчання. Вчитель має подавати особистий приклад втілення академічних чеснот, причому не як жорсткий мораліст, а як турботливий наставник. Це потребує передусім педагогічної майстерності, застосування навичок фасилітатора, тобто людини, яка сприяє кожному іншому учаснику комунікації краще проявити себе, розкритися, долучитися до спільного виконання завдань. Учитель-фасилітатор не заміщує функції педагога, а доповнює і покращує виконання цих функцій. Таким чином, дитиноцентризм постає не як заперечення центрування на вчителі, а як уточнення провідної ролі вчителя: вчитель не має обмежуватися здійсненням щодо пасивних учнів власної педагогічної діяльності, але разом з учнями має

виступати як організатор спільної освітньої комунікації. Варто відійти від застарілої шкільної практики, коли вчитель постає як єдиний суб'єкт, а діти лише як об'єкти трансляції знань. Вчитель не має бути жорстким дидактом знань і морально-ідеологічним диктатором у стилі радянської командної педагогіки. У Новій українській школі це означає перехід від усіх форм ексклюзивності як побудови бар'єрів до усіх форм інклюзивності як налагодження успішної освітньої комунікації. Мають бути подолані бар'єри між вчителем і учнями, між різними категоріями учнів, між школою і батьками, між навчальними завданнями і ігровими засобами їхнього досягнення тощо.

Усе це потребує залучення таких досліджених нами видів філософської методології: 1) аналізу нормативності і перформативності, проблем легітимації у освітній комунікації; 2) інтерпретації питань свободи і нормативності у мовній комунікації; 3) функціонального аналізу нормативно-правових аспектів використання академічних чеснот і академічних свобод. Базовою методологією виступає комунікативна філософія як практична філософія – представлена у працях Нікласа Лумана, Юргена Габермаса, Карла-Отто Апеля, Джона Остіна, Джона Серля та інших зарубіжних філософів, а також таких вітчизняних філософів, як Василь Кремень, Віктор Андрущенко, Анатолій Єрмоленко, Михайло Бойченко, Віктор Зінченко та інших.

Філософія освіти постає як практична філософія у двох основних стосунках: по-перше, практичні застосування і перевірка здобутих теоретично філософських ідей у освітньому процесі; по-друге, створення у сфері освіти нових філософських практик, які являють собою основу нового типу практичної філософії, яку ще належить згодом теоретично осмислити.

Отримання принципів академічності у навчанні формує особистість, яка готова дотримуватися усіх академічних чеснот – як на засадах свідомого самоконтролю, так і несвідомо, за звичкою, відповідно до хорошого, доброго звичаю. Формування академічних чеснот тих, хто навчається, потребує здійснення щодо них відповідної виховної роботи педагога, яку варто починати якомога раніше.

Виховання школярів у дусі академічної доброчесності та інших академічних чеснот виконує три завдання: 1) підготовку до можливого успішного навчання в університеті; 2) виховання свідомих і відповідальних громадян; 3) загальне виховання школярів для зміцнення належного ставлення до шкільного навчання, так і для їхнього адекватного ставлення освітнього закладу та усіх залучених у освітній процес.

1.2.2.3. Виховання національної свідомості і громадянської відповідальності

Національна ідентичність є предметом гордості її носіїв, і її розглядають як основу сучасної нації. На противагу класичному етнічному критерію належності до нації, національна ідентичність акцентує увагу передусім на національній свідомості, точніше на усвідомленні себе представниками певної нації людей дуже різного походження – етнічного і навіть расового, прихильників різних релігійних і ідеологічних переконань. Так, національну ідентичність як засновану на переконаннях її носіїв розглядає британський політичний філософ Бенедикт Андерсон¹⁰⁶. Національну ідентичність деякі автори розглядають як підставу для примирення між різними соціальними групами всередині суспільства, тоді як нерідко соціальна ідентичність взагалі і національна ідентичність зокрема якраз постає як джерело соціальних напружень і конфліктів¹⁰⁷. Деякі дослідники взагалі ставлять під питання доречність самої національної держави за глобальної доби і поширення ідеології і практики космополітизму¹⁰⁸, особливо в світлі поступового, але неухильного наростання ознак мультикультурності сучасного суспільства¹⁰⁹. Водночас, такі автори, як Юрген Габермас, один з ідейних архітекторів

¹⁰⁶ Андерсон Б. Уявлені спільноти . Міркування щодо походження й поширення націоналізму / пер. з англ. В. Морозова. 2 вид., перероб. К. : Критика, 2001. 272 с.

¹⁰⁷ Монжен О. Виклики скептицизму. Зміни інтелектуального пейзажу Франції /пер. з фр.. К.: Дух і літера, 2012. С. 117-118.

¹⁰⁸ Бек У. Влада і контрвлада у добу глобалізації. Нова світова політична економія /пер. з нім. Олександра Юдіна. К.: Ніка-Центр, 2011. 407 с.

¹⁰⁹ Тейлор Ч. *Мультикультуралізм і «політика визнання»* /пер з англ.. К.: Альтерпрес, 2004. 172 с.

Європейського Союзу, все ж вбачають не просто можливість, а життєву необхідність збереження національної держави і національної ідентичності за умов глобалізації і як протипагу надмірному космополітизму¹¹⁰. У цьому ракурсі питання національної ідентичності має розглядатися як таке, у якому має втілюватися знаменитий принцип «in pluribus unum». Зокрема, усі виміри і версії національної ідентичності варто розглядати як можливості її збагачення і посилення, а не як внутрішню суперечливість і слабкість самого концепту.

Виміри національної ідентичності можна співвіднести, наприклад, з вимірами національної ідеї, як це свого часу пропонував Микола Михальченко: економічний, політичний, правовий, мистецький тощо – згідно основних форм суспільної свідомості¹¹¹. Адже дійсно, ідентичність – те, що виявляють за допомогою самоусвідомлення і що все більшою мірою утверджується за його допомогою. Але ще більш важливою тут є думка автора, що національна ідея має свої особливі втілення, які є її змістовою конкретизацією і доповнюють одне інше, а не просто являють собою формальні виміри одного й того ж. І тут важить те, що виміри національної ідеї є об'єктивними, вони лише відображаються у свідомості, але при цьому незалежно від неї у своїй неусувній національній специфіці функціонують соціальні системи – економічна, політична, правова тощо.

Втім, значущість свідомої національної самоідентифікації все ж набуває все більшої ваги у визначенні національної ідентичності. Наприклад, французька національна ідентичність встановлюється вже не переважно етнічними ознаками, а усвідомленням себе французом: це можуть бути люди, за етнічним походженням представники Алжиру, Єгипту, Лівану, Сенегалу, Камеруну, Таїланду, Китаю, Канади, США, Тринідаду-і-Тобаго, Полінезії, Польщі, Румунії і багатьох інших країн, тобто арабського, африканського,

¹¹⁰ Габермас Ю. Громадянство і національна ідентичність / пер. з нім. // Умови громадянства: Зб. ст. / під редакцією Варта ван Стінбергена. К.: Український Центр духовної культури, 2005. С. 49-70.

¹¹¹ Михальченко Н. И. Украинское общество: трансформация, модернизация или лимитроф Европы? К. : Институт социологии НАНУ, 2001. 440 с.

китайського, метисного, полінезійського, слов'янського світу тощо – але усі вони можуть усвідомлювати себе французами, знаючи і послуговуючись вільно і повсякденно французькою мовою, знаючи французьку культуру і історію, читаючи французькі новини і слухаючи французьку музику. Чим більше вимірів національної ідентичності стане питомо і свідомо національними для її носіїв, тим міцнішою буде така ідентичність. Питання суверенітету і республіканізму розглядають не як протиположність, а як основу внутрішньо національного розмаїття¹¹².

Однак, не можна заперечувати й того, що така множинність і строкатість етнічного субстрату не може не здійснювати постійний культурний тиск на національний суперстрат: сучасна французька мова, французька культура стають все більш розмаїтими і являють собою нині швидше кілька версій французької ідентичності, які можна вирізняти за різними ознаками. Тривалі практики особливого вживання французької мови і культури породили французьку Квебеку і Полінезії, мавританську і близькосхідну, тайську і південноамериканську версії французької. І це лише за субстратною ознакою! А якщо звернемо увагу на саму Францію – знайдемо не менше версії національної ідентичності, як регіональної, так і політичної, релігійної і навіть класової (хоча й уже у дещо іншому розумінні класів, аніж їх бачив Карл Маркс). І все це якимось дивом не заперечує, а лише збагачує і живить національну ідентичність французів. Схожу картину можна спостерігати і у інших сучасних розвинених націй – і зовсім не обов'язково з імперським минулим. М¹¹³овні процеси взаємодії субстрату, суперстрату і адстрату аналізують і вітчизняні мовознавці. Національна ідентичність є системою динамічної рівноваги, яку утворюють множинні версії цієї ідентичності.

¹¹² Мере Ж. Принцип суверенітету. Історія та основи новітньої влади / пер. з фр. Л.Кононовича. К.: Кальварія, 2003. 216 с.

¹¹³ Семчинський С.В. Про лінгвістичну специфіку субстрату (характер слов'яно-східнороманської мовної взаємодії). *StudiaLinguistica*. Випуск 6/2012. С. 28-37.

Для того, аби національна ідентичність не набувала шизоїдного характеру¹¹⁴, а нація не розпадалася на регіони, колонії, релігії, політичні осередки, богеми, еліти і космополітичні соціальні маси, якраз і потрібне згуртування усіх цих надто розмаїтих культурно представників цієї нації довкола чітко окреслених ідентифікаторів національної ідентичності, які мають бути наявними у кожному її вимірі. І тут важко переоцінити роль держави у забезпеченні загально національної інтеграції усіх версій національної ідентичності у забезпеченні узгодженого функціонування усіх соціальних систем на благо національної ідентичності.

Одним з провідних напрямів реалізації державної політики у сфері імплементації стратегії утвердження національної ідентичності та відповідних державних програм є забезпечення національно орієнтованої освіти. Як уже зазначалося вище, мова не йде про вузьке, надмірно етноцентричне розуміння нації і національної освіти. Активно мають бути використані ідеї політичної нації, громадянського суспільства як основи нації тощо. Але у освіті мають бути наскрізними лініями проведені ключові аспекти національного наповнення освітнього процесу – орієнтація на українську як основну мову викладання, обов'язкове і повноцінне вивчення історії України і головне – присутність чіткої державної концепції національної ідентичності. Таку концепцію, на жаль, нині не маємо – і це головна проблема як для держави, так і для національної системи освіти. Для її вироблення необхідно не скорочувати державні витрати на гуманітарну сферу, а сконцентрувати їх у короткий час на основних національних проектах, першим серед яких має бути проект розробки державної концепції національної ідентичності.

Звісно, державна концепція національної ідентичності не може нав'язуватися усьому громадянському суспільству, однак вона має стати основою здійснення державної політики загалом і діяльності усіх окремих органів державної влади і окремих державних організацій. Така концепція має

¹¹⁴ Делез Ж., Гваттари Ф. Анти-Едип: Капіталізм и шизофрениа / пер. с франц. и послесл. Д. Кралечкина; науч. ред. В. Кузнецов. Екатеринбург: У-Фактория, 2007. 672 с.

застосовуватися усіма представниками держави у публічному просторі постійно і за кожної нагоди. Без цього навряд чи успішними будуть спроби освітян бути послідовно національно свідомими: не вистачатиме ані системності забезпечення національної основи освіти, ані кращих прикладів з суспільного і особливо політичного життя. З іншого боку, освітяни мають багатий досвід впровадження знань і цінностей, а тому мають стати одними з основних розробників державної концепції національної ідентичності України. Це їм не лише до снаги, але й до справи: кому не вносити пропозиції щодо такої концепції, як не майбутнім виконавцям державних програм щодо її втілення в життя. Освітня складова має стати не останньою, а першою ланкою у розробці такої концепції – це не лише під вищість ефективність її втілення у сфері освіти, але й зробить саму концепцію більш демократичною, більш методично виваженою, більш прагматичною, тобто така концепція перебере на себе кращі риси сучасної освіти. Не варто забувати, що саме ідеї доби Просвітництва свого часу сприяли становленню сучасних національних держав, формуванню їхньої ліберальної ідеології і послідовній демократизації цих держав.

Питання національної ідентичності має розглядатися як таке, у якому має втілюватися знаменитий принцип «in pluribus unum». Зокрема, усі виміри і версії національної ідентичності варто розглядати як можливості її збагачення і посилення, а не як внутрішню суперечливість і слабкість самого концепту. На противагу класичному етнічному критерію належності до нації, національна ідентичність акцентує увагу передусім на національній свідомості, точніше на усвідомленні себе представниками певної нації людей дуже різного походження – етнічного і навіть расового, прихильників різних релігійних і ідеологічних переконань. Національна ідентичність постає як суперстрат щодо усіх етнічних версій ідентичності на території України, вона є системою динамічної рівноваги, яку утворюють множинні версії цієї ідентичності. Потрібне згуртування усіх цих надто розмаїтих культурно представників цієї нації довкола чітко окреслених ідентифікаторів національної ідентичності, які мають бути наявними у кожному її вимірі. І пріоритетною є роль держави.

Одним з провідних напрямів реалізації державної політики у сфері імплементації стратегії утвердження національної ідентичності та відповідних державних програм є забезпечення національно орієнтованої освіти. Необхідна розробка чіткої державної концепції національної ідентичності – авторами і виконавцями такої концепції мають бути також і представники освітньої сфери України.

Національна ідея України, яка лежить в основі патріотичного виховання, має визначатися у європейському контексті. Однією з основних версій такого визначення є проект Інтермаріуму, тобто об'єднання європейських країн на території між Балтійським і Чорним морем. Питання доцільності концепції Інтермаріуму має розглядатися на рівні продуктивності ідей, які лежать в основі концепції Інтермаріуму – тобто на філософському рівні. Філософський погляд на Інтермаріум – це, передусім, виявлення цінностей і смислів, які лежать в його основі. Варто усвідомлювати з самого початку чітку альтернативу: можна будувати міждержавні взаємини або ж на засадах взаємного виграшу «win-win», або ж на засадах взаємного програшу. Чим далі розвивається людство, тим більшою мірою прикладом такого програшу стає війна: війна завдає такі збитки усім її учасникам, що стає неможливо компенсувати за рахунок країни, яка зазнала поразки. Натомість стратегія «win-win» дає переваги усім учасникам, які її обирають, і навіть якщо хтось на певному етапі тактично виграє менше, то у перспективі виграші більш-менш вирівнюються за рахунок постійного обміну цінностями і наростання загального культурного обміну. Стосунки між ЄС та іншими формами європейської інтеграції якраз і мають розвиватися не за принципом деструктивної конкуренції і взаємного програшу, а за принципом взаємного доповнення і синергії зусиль – адже кінцевою метою для всіх міждержавних об'єднань є добробут, захист і розвиток кожної країни-учасниці таких об'єднань.

Протистояння тоталітаризму як інструменту нищення національної пам'яті має здійснюватися за тими ж напрямками, за якими тоталітаризм

здійснював свою деструктивну роботу – але демократичними методами. Так, примусовому і репресивному зросійщенню слід протиставити добровільно-заохочувальну і творчу українізацію. Першим напрямом тоталітарного перетворення суспільства було ототожнення суспільства з державою, яка для цього мала стати тотальною: на практиці в усіх тоталітарних суспільствах держава втручалася у справи усіх інших наявних у суспільстві соціальних інститутів без винятку. Другим напрямом було тотальне вторгнення публічних інститутів, переналаштованих тотальною державою, у сферу приватного: все, що не мало спеціального дозволу, фактично виявлялося недозволенним, оскільки було підозрілим, таким, що могло явно чи неявно, умисно чи навіть без свідомого бажання самої людини зашкодити суспільству, з яким ототожнювала себе тотальна держава. Нарешті третім напрямом було здійснити радикальну версію заміни усіх автономних сфер суспільної свідомості – науку, релігію, мистецтво, право, мораль тощо – ідеологією, яка мала остаточно зняти усі можливі, навіть функціонально зумовлені можливості для відособлення від тотального цілого. Відповідно, слід цьому протиставити розвиток громадянського суспільства, захист приватності і вільний від ідеології розвиток усіх форм суспільної свідомості.

Національна ідея не може бути чийось персональним витвором, і водночас вона має багато своїх творців. Одним із них для України, безумовно, є Пантелеймон Куліш. Його внесок у творення є особливо цінним, враховуючи те, що він був одним із піонерів її утвердження. Власне, Куліш не просто доклав рук до цієї справи, а здійснив величезну культурну місію, яка й досі належним чином не оцінена, оскільки й досі повною мірою не вивчена. Куліш був для України водночас просвітителем, романтиком, модерністом – те, що не суміщалося у теорії, отримало у особистості Куліша неповторний і нероздільний сплав. Життя Куліша не меншою мірою, аніж його наукова і літературна творчість були не просто втіленням національної ідеї України, а її малою моделлю – з усіма радостями і печалями, геніальними знахідками і

прикрими втратами, перемогами і зрадами, суперечностями і колізіями¹¹⁵. Це була не виставкова, глянцева національна ідея, але її народжена самим життям, його реаліями природна стихія.

Вражаюче виглядає постать Пантелеймона Куліша у порівнянні з визнаним Україною та всім світом національним героєм Тарасом Шевченком. Саме Куліш, а не Шевченко, мав би стати національним символом для України – але не став, хоча зробив для цього, здавалося би, усе можливе. Куліш, а не Шевченко, був автором першого українського фонетичного правопису «кулішівки», на якій потім виходили друком і «Кобзар» Шевченка, і твори багатьох інших українських письменників, і журнал «Основа». Саме Куліш, а не Шевченко, був автором «Граматки» – одного з перших українських букварів-читанок. Куліш, а не Шевченко, був головним автором першого повного українського перекладу «Біблії»¹¹⁶. Куліш, а не Шевченко, був одним з лідерів Кирило-Мефодіївського братства. Куліш, а не Шевченко, був автором однієї з перших історій України. Куліш, а не Шевченко, був автором першого українського історичного роману «Чорна рада», який накреслив на століття орієнтацію на козацтво як на культурний код українства. Куліш, а не Шевченко, написав двотомні «Записки о Южной Руси», які були для свого часу відкриттям цілого етнографічного континенту. Куліш, а не Шевченко, був успішним перекладачем світової класики українською¹¹⁷. Куліш, а не Шевченко... Можна було би продовжувати дуже довго. Але. Одне «але», яке перекреслило багато і багато здобутків Пантелеймона Куліша: після арешту Куліш перестав боротися за Україну політично, і не просто зосередився на культурному творенні України, але також і прийняв її долю як частини Росії. Ось – те, що радикально відрізняє його від Шевченка, який міг і писати російською, і висловлювання

¹¹⁵ Куліш П. (2005) Повість про український народ. Моє життя (Жизнь Куліша). Хутірська філософія і віддалена од світу поезія. (Упорядкування, передмова, переклад, примітки – Олександр Шокало). К.: Редакція журналу «Український Світ», 384 с.

¹¹⁶ Протоієрей Андрій Ухтомський (2018) Історія перекладів Біблії українською мовою. Частина II URL: <https://r500.ua/istoriya-perekladiv-bibliyi-ukrayinskoju-movoyu-chastina-ii/>

¹¹⁷ Москаленко М.Н. (2006) Нариси з історії українського перекладу. 3. У: *Всесвіт*. 2006 № ¾ URL: <http://www.vsesvit-journal.com/old/content/view/146/41/>

дозволяти собі ніби російські, але – лише на позір, залишаючись і в душі і в творчості ворогом Росії. Тоді як Куліш Росію як ворога не бачив, в усякому разі не боровся з нею, як з ворогом. Куліш писав російською не менше, аніж українською: він був повною мірою двомовним – навіть особисті листи писав переважно або російською, або суржилом. «Хуторянська» Україна Куліша – мила до щему серця, гарна, ніжна, залишалася полонянкою Росії, кращою долею для якої було тихо радіти, що її не чіпають. Такою була ціна свободи творчості, яку заплатив Куліш. Чи варто було йому приймати долю Фауста? Оманливо легке питання, на яке нема очевидної відповіді, в усякому разі очевидна відповідь найімовірніше виявиться хибною. Куліш пожертвував своїм ім'ям і своєю славою національного героя заради української справи. Але чи виграла від цього національна ідея України? Чи не увійшла разом з Кулішем до національної ідеї України оця двозначність, засаднича компромісність, занадто велика готовність прощати, прощати усе, навіть непростенні гріхи.

І все ж, якщо Куліш не став українським національним героєм у 19 та 20-му століттях, він все ж не став і національним антигероєм (хоча й був на межі такого «досягнення»). Можливо, справа у тому, що Куліш не був модерною постаттю, хоча й зробив багато властивого модерним діячам. Усе життя Куліша невловимо нагадує постмодерних героїв – героїв літературних романів «Уліс» та «Маг», а також їхніх авторів – Джойса і Фаулза. Мабуть, все ж не випадково Пантелеймон Куліш був прекрасним перекладачем українською. Варто сказати, що він робив перші переклади світової класики – досить було би лише взяти до уваги його переклад «Гамлета» Шекспіра, яким захоплювався Іван Франко і написав навіть до нього передмову, а було ще й багато інших успішних перекладів¹¹⁸. Такий перекладацький успіх пояснюється не лише чудовим знанням рідної мови, але й тонким відчуттям світової і європейської культури. Можливо, Куліш своїм життям випередив набагато свій час і шукав в сучасній

¹¹⁸ Лучук О. Пантелеймон Куліш і Шекспір: перекладацький проект ХІХ ст. *Ренесанські студії*. Вип. 16-17. Запоріжжя: КПУ, 2011. С. 252-284.

йому Україні ту постмодерну, європейську Україну, яку ми повною мірою не здобули ще й досі.

1.2.2.4. Філософія для дітей у структурі шкільної освіти як гармонізація виховання¹¹⁹

Філософія в усьому світі викладається не лише в університетах, але і є невід'ємною складовою освіти продовж всього життя, тобто зокрема, викладається дітям. Таке викладання може бути передбачено як шкільною програмою, так і в рамках позашкільної освіти.

Викладання філософії у середній школі забезпечено підручниками – наприклад, як перекладений українською австрійський підручник¹²⁰. Викладання у позашкільному форматі має більш творчий і менш регламентований характер, розрахований на найменш підготовленого слухача. Прикладом найбільш простих книг, які сприяють викладанню філософії для найменших є книга французького автора Оскара Бреніф'є¹²¹, а для підлітків наявний цілий жанр художньої літератури, від надзвичайно популярної книги «Світ Софії» норвезького філософа і письменника Юстейна Гордера¹²² і до книги відомого німецького філософа Вітторіо Гьосле [4] (обидві вже перекладено українською).

Філософія в структурі шкільної освіти не є чимось незвіданим і для України. Свого часу, до революції 1917 року, філософські дисципліни, передусім, логіку, викладали у гімназіях та ліцеях – про це свідчать українські дослідники, наприклад Ганна Шевчук¹²³. Однак, цей досвід було втрачено

¹¹⁹ Бойченко М.І. Філософія для дітей у структурі шкільної освіти. *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. 22-24.

¹²⁰ Фюрст М., Тринкс Ю. *Філософія* / у співпр. з Ніколаусом Галмером; пер. з нім. В. Кебуладзе. Київ : Дух і Літера : Ін-т реліг. наук св. Томи Аквінського, 2018. 533 с.

¹²¹ Бреніф'є О. *Хто я?* / пер. з франц. В. Каденко. К. : Маміно ; Дух і Літера, 2018. 96 с.

¹²² Гордер Ю. *Світ Софії. Роман про історію філософії*. Львів: Літопис, 2007. 548 с.

¹²³ Шевчук Г. До історії освіти в наддніпрянській Україні у ХІХ – на початку ХХ століття. *Вісник Львівського університету. Серія: педагогіка*. 2011. Вип. 27, с. 229.

більшою мірою у роки радянської школи¹²⁴. Інша справа, що незначні елементи філософії з'явилися у радянській шкільній освіті як частина ідеологічної пропаганди, яка базувалася на філософії марксизму, чи в усякому разі, намагалася експлуатувати цю філософію.

Викладання першооснов філософії у школі відродилося в незалежній Україні після 1991 року – із запровадженням шкільного предмету «Людина і світ», «Основи християнської етики», а згодом – також інших філософських дисциплін: «Людина і суспільство», «Людина в сучасному світі», «Світ сучасної людини». На цій основі на початку 2000-х років поступово було підготовлено для викладання у школі більш наближені до вищої освіти предмети філософського спрямування: «Основи філософії», «Основи політології», «Основи соціології», «Основи релігієзнавства», «Основи прав людини», «Основи економіки» та інші. Вперше у Державному стандарті освіти 2004 р. всі ці предмети разом з історією були об'єднані у спеціальну окрему освітню галузь – «Суспільствознавство». З 2005 року було введено у загальноосвітню шкільну програму предмет «Етика» і лише з 2010 року і лише у загальноосвітні школи введено предмет «Філософія»¹²⁵. Втім, викладання цих предметів у середній школі є предметом вибору самих закладів освіти, а не обов'язковою складовою середньої шкільної освіти.

Що стосується кадрових передумов викладання філософії у школі, важливим кроком, який має здійснити МОН України є надання права викладання у ЗВО I-II рівнів акредитації, а також у гімназіях і ліцеях випускників університетів з дипломом бакалавра філософії. Це значно підвищило би рівень загальної освітньої підготовки абітурієнтів університетів – особливо, враховуючи значне скорочення і взагалі скасування викладання філософії на перших курсах більшості нефілософських спеціальностей. В

¹²⁴ Арешонков В. Трансформація змісту шкільної суспільствознавчої освіти в Україні на початку 20-х рр. ХХ ст.: уроки для сьогодення. *Молодь і ринок*. 2012. №3 (86), с. 91-95.

¹²⁵ *Шкільна суспільствознавча освіта в Україні: 20 років трансформації*.

URL: http://histlab.edukit.kiev.ua/nashi_publicacii/statti/shkiljna_suspiljstvoznavača_osvita_v_ukraini_20_rokiv_transformacii/

Україні право на здобуття філософської освіти дітьми передбачено Законом України «Про освіту» (2017), зокрема у статті 55, однак тут йде мова лише про «право батьків виховувати своїх дітей відповідно до власних релігійних і філософських переконань»¹²⁶. Очевидно, що залишається законодавчо неврегульованою більша частина завдань філософської освіти, і передусім – можливість її залучення до шкільної програми. Водночас, формування здатностей критичного мислення, інших важливих громадянських чеснот, загальної академічної культури потребує обов'язкове залучення філософських дисциплін у шкільну програму.

В Україні філософи останні десятиліття зосередили увагу на рецепції американської програми «Філософії для дітей»¹²⁷, яку пов'язують передусім з іменем Метью Ліпмана¹²⁸. Ця програма розрахована на ігрові методики навчання у школі, однак вона виявилася мало пристосованою до викладання у традиційній українській школі, і водночас успішно використовується для вітчизняних приватних освітніх курсів. Цей успішний досвід цілком можна використати і для викладання у Новій українській школі, яка долає деякі недоліки традиційного викладання у середній школі (хоча й створює нові, можливо більші ризики). Вочевидь, філософія для дітей не може обмежуватися лише зразками, закладеними у однойменній американській програмі, слід використовувати і значний вітчизняний доробок – від байок Григорія Сковороди і до сучасних методичних розробок і літературних філософських творів.

ВИСНОВКИ. Необхідний принципово інший підхід до розуміння тієї парадигмальної рамки, в межах якої можливе осмислення основ здійснення освіти. Ця рамка може використовувати окремі елементи попередніх парадигмальних пошуків, однак сама вона не може бути редукована до жодної з

¹²⁶ *Про освіту* (2017): Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII // Голос України. № 178/179 від 27 вересня 2017 р., с. 13.

¹²⁷ Адаменко Н., Кравченко Ю. (2014) Історія знайомства української педагогічної аудиторії з методикою «філософія для дітей». *Філософія освіти*. № 2 (10), с. 188-195.

¹²⁸ Lipman M., Sharp A. M., Oscanyan F. S. *Philosophy in the Classroom*, 2nd Edition.. Philadelphia: Temple University Press, 1980. 240 p.

них і не може бути поясненою ними. Нова парадигмальна рамка освіти для України має бути орієнтованою на відтворення громад. Ця парадигмальна рамка як своєрідний ціннісний функціоналізм може включати на різних рівнях освіти елементи різних конкуруючих парадигм.

Такими парадигмами для дослідження шкільної освіти в Україні є історична, генераційна, безпекова та феліцитарна.

Обґрунтовано положення, що Нова українська школа не може послуговуватися лише інструментально-функціональними або лише ціннісно-гуманістичними критеріями та загальною та відповідною лише функціональною або лише ціннісною методологією, натомість елементи обох методологій та обидва типи критеріїв мають стати складовими більш загальної методології ціннісного функціоналізму, яка знаходить своє втілення у національній освітній ідеї. Загальні ціннісно-гуманістичні характеристики національної ідеї знаходять своє функціональне застосування у конкретиці завдань освітніх інститутів, а загальні освітні цінності – у конкретиці функціонального захисту національних інтересів. Яскравим прикладом такої національної ідеї є практичне запровадження української мови як основної мови викладання в усіх закладах середньої освіти України.

Обґрунтовано, що освіта має вчити дітей бути щасливими, тобто як навчити позитивно бачити будь-які обставини, так і будувати своє життя так, щоби мати більше об'єктивних підстав для щастя. Для цього людина має: 1) мати чітке поняття щастя; 2) уміти чітко розрізняти і самому створювати матеріальні підстави для щастя; 3) уміти робити належні судження і висновки щодо життєвих ситуацій; 4) наполегливо і неухильно слідувати своєму особистому плану досягнення щастя.

Конкретизовано основні ціннісно-функціональні механізми легітимації та делегітимації соціальних норм у сфері освіти. Зокрема, це стосується легітимації поступового переходу на державну мову викладання в усіх школах України як частини загального проекту Нової української школи.

Освіта, побудована на засадах критичного мислення, є простором подолання контраверсійності, 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 – це показала полеміка у середній школі щодо мови викладання, гендерної освіти, християнської етики тощо.

З'ясовано, що критичне мислення має бути представленим у чотирьох основних вимірах: у змісті освіти (як демократичні цінності і культура змагальності), у формі освіти (знання правил мислення, аргументації і ведення дискусії), у мотивації до освіти (враховуючи досвід критичної педагогіки) і, нарешті, останнє за списком, але не за значущістю – у особистісній ангажованості у освіту (не лише педагогічна майстерність, але й відданість педагогічному покликанню).

Розкрито положення щодо постмодерного характеру ціннісно-світоглядних засад філософської, наукової, літературної, педагогічної, видавничої та публіцистичної творчості Пантелеймона Куліша, які мають методологічне значення для виявлення ціннісних принципів функціонального переосмислення завдань шкільної освіти в Україні у добу незалежності.

Обґрунтовано необхідність послідовного подолання залишків русифікації в українській системі освіти в цілому, і в сучасній українській школі зокрема. Виявлено додаткові свідчення сутнісного зв'язку тоталітаризму і русифікації: упослідження і заборона української мови є одним з головних інструментів нищення української національної пам'яті – як самобутньої символічної системи, як ключового українського соціального інституту, як базового смислового коду нації, як способу трансляції цінностей українців і як одну з наріжних українських цінностей. Доведено, що протидіяти тоталітаризму слід за тими напрямками, за якими він нищив українську мову – але у зворотній бік: сприяти звільненню громадянського суспільства з-під тотального контролю держави; повернення недоторканності сфері приватного; послідовна деідеологізація усіх сфер суспільної свідомості.

Виявлено також, за аналогією до моделі «сильної держави» американського політичного філософа Френсіса Фукуями, що у сфері освіти також має бути мінімізованим вплив держави на освіту, але у цій сфері держава має дати гранично чітку рамкову регламентацію. Має бути державницька ідеологія, побудова і реалізація індивідуальної освітньої траєкторії кожного, хто навчається. Це має відбуватися уже в старших класах середньої школи.

В Україні набуто певний первинний досвід викладання філософії для дітей: перекладено українською ключові праці, які лежать в основі світового розвитку філософії для дітей, а також запроваджено державні і приватні ініціативи викладання філософії у системі середньої освіти. Якщо у викладанні філософії для дітей в Україні світові досягнення вже значною мірою опановано, то вітчизняні ресурси для цього ще далеко не повною мірою задіяно – у тому числі і у аспекті концептуалізації філософії для дітей: визначенню основних її завдань, засобів та виконавців.

Виявлено концептуальні досягнення і ще не реалізовані можливості запровадження програми «Філософія для дітей» у середній школі України. Зазначена необхідність надання права бакалаврам філософії викладати у закладах шкільної освіти. Обґрунтовано, що філософськи обдаровані підлітки і без спеціальної освіти можуть проявити свій філософський талан, однак спеціальна філософська освіта для дітей надає змогу виявити цей талан у значно більшій кількості дітей, дати цьому талану належний початковий розвиток і краще спрямування, зробити обдарованих дітей більш щасливими, а суспільство – більш успішним завдяки суспільному застосуванню їхніх яскравих здібностей.

Частина II. ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА РЕТРОСПЕКТИВА РОЗВИТКУ І РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (1991-2017)

РОЗДІЛ 1.

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ У ГАЛУЗІ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ: СТРАТЕГІЧНІ І ТАКТИЧНІ ЗРУШЕННЯ (1991-2017)

ДІЧЕК Н.П.

2.1.1. Тенденції розвитку середньої загальної освіти (далі – СЗО) у перше десятиліття незалежності України.

2.1.1.1. Освітня політика у контексті формування нової парадигми шкільної освіти – особистісно орієнтованої освіти

Досягнення ефективності сучасної освіти залежить від усвідомлення на державному рівні, що освіта набуває доленосного значення для суспільства, отже потребує досліджень власного розвитку з позицій сучасної методології міждисциплінарності¹²⁹. Тому вважаємо актуальним історико-ретроспективне відображення й осмислення вже набутого суверенною Україною досвіду державної освітньої політики, доцільність критичного освоєння якого пояснюється, по-перше, ущільненням реального часу під впливом наростаючої динаміки економічних, соціально-політичних процесів¹³⁰, що спричинює завдання постійної фіксації і відрефлексовування змін, їх причин і наслідків. Понад це, у деяких сучасних публікаціях з питань державної освітньої політики доби незалежності трапляються перебільшені узагальнення, неточно подані відомості, іноді порушується виклад хронології подій, що потребує фактологічно аргументованого історичного відбиття освітніх планів та їх утілення з наступним прогнозуванням можливих сценаріїв розвитку. По-друге,

¹²⁹Сисоєва С.О. Освітні реформи: освітологічний контекст. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. №3. С.54. URL: file:///C:/Users/111/Downloads/Tipuss_2013_3_7.pdf (Вилучено 26.07.2020)

¹³⁰Мова і мовознавство в духовному житті суспільства. Монографія. Київ: Вид дім Д.Бураго. 2007. С.339. URL: <http://www.inmo.org.ua/assets/files/Mova%20i%20movoznavstvo%20v%20duhovnomu%20jhytti%20suspilstva.pdf>(Вилучено 20.06.2020)

історична ретроспектива дає можливість створити авторську інтерпретацію (бо будь-яке історіописання – це версія дослідника) виявлених й обґрунтованих об'єктивних і суб'єктивних чинників, рушіїв, що детермінували (і, можливо, продовжують детермінувати) соціокультурний розвиток країни та необхідність запровадження змін в освітній галузі, а також формулювати прогностичні ідеї щодо сценаріїв розвитку освіти і можливого уникнення огріхів у виборі векторів подальших змін.

Варто додати, що, як констатує американська дослідниця П.Б'юрч¹³¹, в останні роки спостерігається зростання кількості досліджень, присвячених аналізу політики в освіті у широкому спектрі вивчення, однак переважна більшість концентрується довкола інституціональної теорії (системний аналіз), яка розглядає формуючий вплив макродинамічних процесів на мікродинамічні. У такому руслі окреслив актуальні питання міжнародної освітньої політики і Н. Барнет¹³². Про те, що вивченню різних аспектів освітньої політики у світі приділяється багато уваги і що існує багато визначень того, що є аналізом освітньої політики пишуть З.Вієнет і Б.Понт¹³³, а також Н.Д.Джі¹³⁴, який здійснив дискурсивний розлогий огляд наукових джерел з цієї проблеми.

Аналіз наукових досліджень у галузі освітньої політики незалежної України також засвідчує, що тлумачення суті цього суспільно-політичного феномену зазнає істотних змін, розвитку і розширення. З поміж існуючих

¹³¹Burch, Patricia. (2007). Educational Policy and Practice From Perspective of Institutional Theory: Crafting a Wider Lens. *Educational Researcher*. Vol.36. № 2. pp.84-95. DOI: 10.3102/0013189X07299792. Downloaded from: 93.73.54.17 <https://www.jstor.org/stable/pdf/4621078.pdf> on 08 Aug. 2020.

¹³²Burnett, Nicholas (2014). International Education Policies, Issues, and Challenges. In: *Education, Learning, Training : Critical Issues for Development*, International Development Policy series No.5, Geneva: Graduate Institute Publications, Boston: Brill-Nijhoff, pp. 27–36. Downloaded from: <https://journals.openedition.org/poldev/1770> on 01 Aug. 2020.

¹³³Viennet, Romane and Pont, Beatriz. (2017). Education Policy Implementation: a Literature Review and Proposed Framework. *OECD Education Working Paper*. No. 162 Downloaded from: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2017\)11&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2017)11&docLanguage=En) Вилучено: 26.07.2020.

¹³⁴Jie, Ng Ding, (2016). Towards a Framework of Education Policy Analysis. P. 1. Downloaded from: [https://www.headfoundation.org/papers/2016_-_5\)_Towards_a_Framework_of_Education_Policy_Analysis_.pdf](https://www.headfoundation.org/papers/2016_-_5)_Towards_a_Framework_of_Education_Policy_Analysis_.pdf) Вилучено: 26.07.2020.

численних визначень поняття «державна освітня політика» (Грень¹³⁵; Шульга¹³⁶) у своєму дослідженні базуємося на таких теоретичних міркуваннях:

- державна освітня політика – це «система стратегічних цілей і програмних дій державної влади з метою забезпечення функціонування та розвитку освіти» (Луговий¹³⁷, с. 171),
- отже, логічно стверджувати, що і цілі, і дії детермінуються законами, які ухвалює Верховна Рада України, Президент України, а їх утілення і конкретизацію у вигляді суми певних заходів покладається на органи державної влади – Кабінет міністрів «здійснює» політику, Міністерство освіти і науки України «бере участь у її визначенні» та «реалізації», а заклади освіти, органи місцевого самоврядування, інші адміністративні установи безпосередньо виконують накреслені завдання (Гальперіна¹³⁸, 2008, с. 623).

Варто додати, що стратегічний розвиток освіти розуміємо як такий, що здійснюється згідно з виробленим державою планом досягнення певних значущих цілей.

Серед європейських тлумачень поняття послуговуємося тим, що розміщене на офіційному сайті ЮНЕСКО, де зазначено, що освітню політику у форматі стратегій розробляють національні органи управління освітою, які також здійснюють керування ефективним здійсненням стратегій у контексті 4 цілей у сфері забезпечення стійкого розвитку, спрямованих на забезпечення

¹³⁵Грень Л.М. Державна політика в галузі управління сферою професійно-технічної освіти: характеристика змісту та обґрунтування напрямів. *Вчені записки ТНУ імені В.І.Вернадського*. Серія : Держ. управління. Т.30 (69). №4. 2019. С.47-54.

¹³⁶Шульга Н. Д. Характеристика базових понять феномена “державна освітня політика”. *Теорія та практика державного управління*. 2015. Вип. 2 (49). С.1-7. URL:<http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/tpdu/2015-2/doc/2/04.pdf>(Вилучено: 26.07.2020).

¹³⁷Луговий В. Державна освітня політика. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С.171.

¹³⁸Гальперіна В., Савельєв В. Освітня політика. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С.623.

інклюзивної освіти та справедливої якісної освіти і розвитку можливостей для всіх освіти протягом життя»¹³⁹.

Узагальнюючи попередні міркування у своєму дослідженні, сформулювали наступне визначення: освітня політика – це і вагомий складник більш широкої загальнодержавної політики, і *проголошена певною владою система цілей, програм, завдань діяльності органів управління освітою та освітніх інституцій, спрямована на організацію науково-методичного і впроваджувального супроводу визначеної освітньої стратегії, що відповідає певним суспільно-історичним умовам.*

Джерельний пошук і аналіз наукових студій, освітньої публіцистики переконує, що політику суверенної України у галузі освіти різнобічно досліджено. Поняттєво-категорійний апарат феномену державної освітньої політики, теоретико-методологічні підходи до її вивчення й аналізу обґрунтовували В.Гальперіна (2003), В.Журавський (2003), І.Іванюк (2006), В.Савельєв (2005; 2010), Н.Шульга (2011; 2018). Питання політики у сфері державного управління освітою висвітлено у публікаціях В.Лугового (у співавторстві з В.Андрущенком, В.Огнев'юком та ін., 2012), Н. Губерської (2015), Л.Гаєвської (2008), В.Базелюка (2014); тенденції розвитку державної освітньої політики окреслено у дослідженнях А.Вітченко (2010), В.Кременя (2003; 2015); державну стратегію розвитку вищої освіти аналізували В.Андрущенко (2003; 2014; 2016), В.Огнев'юк (2000; 2014), С.Домбровська (2014). Історико-генетичний аналіз новітньої державної політики в освіті України здійснювали Л.Прокопенко (2009), Є.Красняков (2006; 2012; 2014), І.Лікарчук (2010), Н.Дічек (2018; 2019). Стан дослідженості проблеми державної освітньої політики України у добу суверенності висвітлено Н.Шульгою (2016).

Окремо зазначимо, що філософію політики у галузі освіти розробляли В.Андрущенко (2015), В.Кремень (2002; 2012; 20013), К.Корсак (2004), М.Михальченко (2005), Ю.Терещенко (2005).

¹³⁹Education policy and planning. Downloaded from: <https://en.unesco.org/themes/education-policy-planning>(Вилучено:08.08.2020).

Однак, попри вже здійснені численні вагомі дослідження, питання державної політики щодо стратегічного розвитку шкільної освіти та участі в цьому процесі Міністерства освіти і науки України (далі – МОН) виокремлено і системно не вивчалися. Тому постає проблема – розкрити в історико-ретроспективному вимірі розгортання державної освітньої політики в шкільній галузі незалежної України у діяльності МОН України на рубежі ХХ-ХХІ ст. у контексті визначення зміни/сталості стратегій і тактики означеної діяльності. Серед завдань – узагальнення поняттєвого апарату (обґрунтування поняття «тенденція в освітній політиці держави» і його відмінності від поняття «напрямок освітньої політики»; уточнення «поняття освітньої політики держави»); визначення і характеристика стратегічних (ключових) і тактичних (локальних) напрямів у шкільній політиці держави; з'ясування причин зміни державної політики щодо середньої загальної освіти у часовій тяглоті.

Оскільки виконане дослідження є історико-освітнім, то головним інструментом став історіографічний аналіз дібраних документальних, архівних, наукових, соціологічних джерел з теми, відрефлексованих на основі історико-генетичного підходу у сув'язі з такими методами, як системний аналіз, що дає змогу забезпечити вивчення освітньої політики в її цілісності, порівняльний підхід, покладений в основу інтерпретації змін освітньої політики. Опис методів дослідження доповнимо поясненням деяких елементів використаного для аналізу поняттєвого апарату. Наголосимо також, що в аспекті дослідження державної освітньої політики розрізняємо суть понять «напрямок» і «тенденція», виходячи з того, що «напрямок» – це свідомо визначена і запрограмована дія (дії) для досягнення мети, а «тенденція» – це сума і свідомих дій, що є її рушіями, і неочікуваних ліній розвитку процесів на шляху досягнення мети, які можуть розширювати суть напрямку, а можуть показати його невваженість або й хибність, тому напрямок як планований рух завжди має позитивну конотацію, а тенденції можуть виявлятися (бо є вплив неочікуваних чинників, причин) і як позитивні, і як негативні.

Осягнення стратегій, тактичних планів їх реалізації, тенденцій розвитку, у нашому випадку політики держави і освіти, у певний відтинок історичного часу підпорядковується принципу каузальності і дає підстави для визначення стійких і швидкозмінних стратегій.

Проведені дослідження¹⁴⁰ дають підстави аргументувати, що вже у перше десятиліття незалежності України, точніше у перші 5 його років, було накреслено стратегічні напрями розвитку шкільної галузі освіти, які залишають актуальними донині. До них відносимо:

- переорієнтацію навчання і виховання в школі на особистість дитини – проголошення особистісно орієнтованої парадигми освіти на заміну знаннєвій парадигмі освіти;
- утвердження національно орієнтованого розвитку освіти;
- проголошення широкої гуманізації і демократизації шкільної освіти, у руслі чого розпочалася психологізація освітнього процесу, урізноманітнення мережі середніх закладів освіти і форм навчання, поступова децентралізація її управління.

Вивільнення на початку 1990-х років української політичної, соціогуманітарної думки й освітньої практики з жорстких тенет моноідеологічних імперативів сприяло поширенню ідей про необхідність *гуманізації* всієї освітньої сфери. Так у 4-й статті прийнятого у листопаді 1991р. Закону про освіту, що був істотно уточнений (редагований) у 1996р., стверджувалося: «Україна визнає освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства»¹⁴¹. А серед основних принципів освіти (стаття 6) вказувалися «гуманізм, демократизм,

¹⁴⁰ Дічек Н. П. Тенденції шкільної освітньої політики в Україні у перше десятиріччя незалежності. *Педагогіка і психологія*. Вісник НАПН України. 2019. Вип. 2. С. 72–86;
Дічек Н.П. Освітня політика в суверенній Україні й індивідуалізація шкільної освіти. В монографії: *Процеси диференціації в шкільній освіті незалежної України (історико-аналітичний аспект)* / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки НАПН України ; авт. кол. : Н. П. Дічек, Н. Б. Антонець, Н. М. Гупан, А. А. Загородня, Т. І. Куліш, С. М. Шевченко ; за заг. ред. док. пед. наук, проф. Н. П. Дічек. Київ, 2019. С.7-36.

¹⁴¹ Закон України про освіту. URL: zakon3.rada.gov.ua/iaws/show/1060-12 Вилучено: 08.08.2020.

пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, традиціями»¹⁴².

Однак фактично першим документом про стратегічні шляхи й пріоритетні напрями реформування освітньої галузі, розробленим у суверенній Україні за міністра освіти М.Таланчука (1992-1994), стала затверджена у листопаді 1993р. Кабінетом Міністрів України Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»)¹⁴³. Її проект було схвалено на 1-му з'їзді педагогічних працівників України (1992р.). У Програмі йшлося про необхідність відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, про вихід вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, про національне відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні. Проголошувалася й необхідність створення у «загальноосвітніх навчально-виховних закладах психологічної та соціально-педагогічної служб». Вони розглядалися як один із основних шляхів реформування загальної середньої освіти. Програма стала першим ідейним орієнтиром у подальшій роботі з оновлення і розбудови національної системи освіти. Визнанням необхідності посилення індивідуального підходу в шкільній галузі вважаємо й акцентування уваги у визначенні серед стратегічних завдань та напрямів реформування шкільної освіти «створення системи пошуку, розвитку, підтримки юних талантів і обдарувань для формування творчої та наукової еліти у різних галузях суспільного життя; стимулювання творчого самовдосконалення дітей та учнівської молоді»¹⁴⁴.

Оскільки освітнім пріоритетом державної політики в Україні визнавалося якнайповніше задоволення особистісних потреб людини, маємо підстави стверджувати – відбувся остаточний поворот до людиноцетрованої освіти. Слід водночас враховувати, що він був підготовлений, за нашими попередніми

¹⁴² Там само.

¹⁴³ Державна національна програма «Освіта»: Україна XXI століття. *Освіта*. 1993. № 44-46. С.1-13.

¹⁴⁴ Там само.

дослідженнями¹⁴⁵, насамперед у другій половині 1980-х років, коли психологи і педагоги, намагаючись розв'язати численні суперечності освітнього процесу у радянській школі, почали розробляти питання гуманізації освіти, забезпечення її особистісно зорієнтованого змісту. Тому вже у перші роки незалежності науковці змогли фактично відразу розпочати оновлення теоретичних і практичних підходів до вивчення розвитку підростаючої особистості, що активізувало в Україні такий напрям діяльності, як практична психологія, тісно пов'язана з «індивідуалізацією та диференціацією й неодмінним урахуванням рівнів фізичного та духовного розвитку учня»¹⁴⁶. Культура використання педагогами психологічних знань набула визнання як «невід'ємна складова гуманізації навчально-виховного процесу», гуманний підхід учителя до учня тлумачився як «навчання і виховання, адресоване всьому спектру психічних якостей дитини», а педагогічна взаємодія мала ґрунтуватися на психологічно достовірному сприйманні педагогом особистості дитини у її неповторній індивідуальності, на знанні психологічних закономірностей її розвитку, а також на здатності розробляти такі стратегії керівництва її активністю, які найбільше сприяють реалізації потенцій дитячого «Я»¹⁴⁷.

Вважаємо, що найбільш значущим вектором у процесі гуманізації школи, індивідуалізації навчання в країні у перше десятиріччя її незалежності стала саме багатоаспектна психологізація освітньої галузі. А реальним утіленням психологізації – створення психологічної служби у школі, легітимація цієї служби з прийняттям 1993 р. Положення про психологічну службу в системі

¹⁴⁵ *Процеси диференціації в шкільній освіті незалежної України (історико-аналітичний аспект)* / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки НАПН України; авт. кол.: Н. П. Дічек, Н. Б. Антоненко, Н. М. Гупан, А. А. Загородня, Т. І. Куліш, С. М. Шевченко; за заг. ред. док. пед. наук, проф. Н. П. Дічек. Київ, 2019. С.7.

¹⁴⁶ Киричук О.В. Стан і перспективи розвитку практичної психології в системі народної освіти в Україні. *Психологія: Науково-методичний збірник* / Редкол.: О.В.Киричук (відп. ред.) та ін. Київ: Освіта, 1993. Вип.40. С.7. (3-15).

¹⁴⁷ Тищенко С.П., О.Ю.Осадько, Л.Й.Ботіна. Особливості використання психологічних знань учителями при характеристиці ними особистості школяра та розв'язуванні проблемних педагогічних ситуацій. *Психологічні проблеми виховання, навчання, активності та розвитку особистості*: матер. Звітної наук. сесії Інституту психології АПН України. Т.П. Київ, 1993. С.59. (59-66).

освіти¹⁴⁸, посилення уваги до практичної психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів і перепідготовки практикуючих педагогів і вихователів. Визнанням затребуваності й корисності використання потенціалу практичної психології стало створення у 1998р. Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи як наукової установи Академії педагогічних наук України¹⁴⁹ (з 2010 р. – Національної Академії педагогічних наук України). Якщо у 1994 р. в освітніх закладах працювало 2852 практичних психологи (однак лише 6,5% з них мали базову вищу психологічну освіту, а решта – закінчили річні курси перепідготовки), то наступного року їхня кількість зросла на 1799 осіб, а на кінець 2003-2004 навчального року чисельність психологічної служби України становила 9317 осіб¹⁵⁰. До компетенції Центру увійшло й здійснення диференційованого підходу до дітей і молоді з особливими потребами шляхом науково-методичного забезпечення діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій, координації їх роботи, забезпечення дотримання державних вимог до її змісту, а також до форм і методів роботи консультантів¹⁵¹.

Водночас можна констатувати, що на рубіж віків Україна вийшла зі сформованою національно орієнтованою системою шкільної освіти. Перше десятиліття незалежного буття у Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2016) схарактеризовано як період національної освітньої самоідентифікації, який «завершився остаточною дезінтеграцією

¹⁴⁸ Положення про психологічну службу системи освіти України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z101-93> (Вилучено 08.10.20.)

Це Положення було вдосконалено 1999 р. У подальшому воно неодноразово зазнавало редагування у зв'язку зі змінами у законодавстві й практичних потребах освітньої галузі.

¹⁴⁹ Панок В.Г. Четверть віку на варті психологічного здоров'я. *Освіта*. 2016. №11-12 (5706-5707). С.9.

¹⁵⁰ Там само.

¹⁵¹ Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації. URL:<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0931-04> (Вилучено 08.08.2021).

української освіти з пострадянським освітнім простором, створенням національного освітнього законодавства»¹⁵².

Вищевказані стратегії розвитку державної шкільної політики реалізовувалися у вирішенні таких тактичних завдань, як: забезпечення особистісно орієнтованого всебічного розвитку школярів, їхніх здібностей і обдарувань, що проголошувалося у вже згаданому першому за доби незалежності освітньо-політичному стратегічному документі – «Державній національній програмі «Освіта» : Україна XXI століття» (1993, далі – Програма)¹⁵³ та оновлення змісту навчання й узгодження його із запитами особистості й новими потребами українського суспільства.

За міністра освіти М.Згуровського (1994-1999) розпочалася концептуалізація деяких навчальних предметів, а також такі нові тактики щодо зміни змісту шкільної освіти, як розроблення інваріантної базисної та варіативної частини навчального плану, шляхів забезпечення на різних ступенях навчання рівневої та профільної диференціації навчання на основі базового змісту освіти, модульного принципу добору змісту, різнорівневих програми для навчальних закладів різного типу.

У досліджуване десятиріччя незалежності було започатковано повномасштабне (з усіх навчальних предметів) українське підручникотворення.

Стратегічний вектор гуманізації виявився й у тактиці значного посилення уваги з боку держави до питань, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб дітей з психофізичними вадами, обдарованих дітей, дітей, які зазнали життєвих труднощів внаслідок чорнобильської катастрофи¹⁵⁴. Важливим здобутком у

¹⁵² Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ, 2016. С.7.(224 с).

¹⁵³ Державна національна програма «Освіта» : Україна XXI століття. *Освіта*. 1993. № 44-46. С.2. (1-13).

¹⁵⁴ Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1997. № 24. .с.4-6.

напрямі гуманізації освіти вважаємо також розроблення 1993р. проєкту Закону «Про права дитини»¹⁵⁵.

У подальшому, в діяльності всіх міністрів-наступників¹⁵⁶ тактичний вектор на «розвиток інтелекту, пізнавальної діяльності та творчих здібностей, самовизначення у майбутній професії»¹⁵⁷ набув виміру освітньої стратегії.

Розпочата за каденції П.Таланчука гуманістична тактична тенденція щодо узasadнення індивідуального навчання в системі загальної середньої освіти сприяла поглибленню загальнодержавної стратегії гуманізації – «переорієнтації навчання і виховання в школі на особистість дитини»¹⁵⁸, одержала розвиток у діяльності його наступників і поступово набувала значення окремої стратегічної тенденції.

Здійснюванав Україні «особистісна педагогіка»¹⁵⁹ стала відповіддю на нагальні потреби часу у формуванні творчої особистості, здатної до інноваційної діяльності в українському суспільстві ХХІ ст. – «суспільстві знань». Підґрунтя особистісної педагогіки становлять засади особистісно орієнтованого навчання і виховання, генеза яких в Україні сягає ще 1960-х років, коли поширилися дитиноценотровані ідеї О.Сухомлинського. Однак у той час відбувалися лише поодинокі спроби окремих науковців і практиків вийти за межі знаннєвої парадигми, що панувала в українській освіті, з метою індивідуалізувати шкільне навчання.

Тактичною спробою підняти соціальну значущість учительської професії вважаємо започаткування Міністерством освіти України у 1995 р. всеукраїнського конкурсу «Учитель року»¹⁶⁰, а також затвердження цільової комплексної програми «Вчитель»¹⁶¹.

¹⁵⁵Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1993. № 14. С.30.

¹⁵⁶Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1996. № 17-18.

¹⁵⁷Інформаційний збірник Міністерства народної освіти УРСР. 1991. № 6.С.13.

¹⁵⁸Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1992. № 17-18.

¹⁵⁹Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору: монографія. Київ : Пед. думка. 2009. С.337. (520 с.).

¹⁶⁰Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1995. № 24.

¹⁶¹Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1997. № 11.

А от тактика щодо гуманітаризації шкільного навчання, теж проголошена у Державній національній програмі «Освіта» : Україна ХХІ століття (1993), не виправдала себе, бо її реалізація корелювала з суттєвим зниженням уваги до якості природничо-математичної шкільної освіти, що стало приводом для поступового зменшення уваги до питань гуманітаризації і їх поступового зникнення з освітніх документів держави. До прикладу, 2010 р. розпорядженням КМ України від 27.08.2010 № 1720-р¹⁶² схвалили Концепцію цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 р. У преамбулі з-поміж низки причин незадовільного рівня цієї освіти зазначалася «недосконалість змісту шкільної освіти внаслідок невизначеності пріоритетних напрямів навчання», а доказом існування проблеми слугували результати участі учнів 4-х і 8-х класів у міжнародних порівняльних дослідженнях якості шкільної природничо-математичної освіти, а також результати виконання випускниками завдань ЗНО (Розпорядження КМ, 2010).

Серед тактичних, але кардинально нових освітніх трансформацій у галузі середньої освіти слушно виокремити започаткування 1993 р. експерименту з прийому випускників школи на перший курс вищих навчальних закладів за результатами тестування за 60-бальною шкалою оцінювання¹⁶³, що спрямовувався на гуманізацію і в шкільній, і у вищій освіті, оскільки підвищував можливості рівного доступу до освіти і сприяв подоланню корупції у процедурі прийомних іспитів. За результатами експерименту колегія Міністерства освіти України затвердила (1994) Положення про порядок проведення тестування із загальноосвітніх дисциплін, яке замінювало випускні іспити¹⁶⁴. Однак, унаслідок розгортання кризових матеріально-економічних явищ, що супроводжували

¹⁶²Розпорядження КМ України від 27.02.2010 р. № 1720-р «Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 р. (втратило чинність на підставі Постанови КМ № 71 (71-2014-п) від 05.03.2014). URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1720-2010-%D1%80#Text> (Вилучено: 26.07.2020).

¹⁶³Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1993. № 8. С.3-5.

¹⁶⁴Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1994. № 18.

суспільні трансформації у тогочасній Україні, таке перспективне нововведення не було ретельно підготовлено для впровадження. Проте воно відіграло позитивну роль і як спроба практичної гуманізації шкільного навчання, посилення індивідуального підходу до учнів, і як революційна спроба введення змін в освітню галузь. І хоча наступник П. Таланчука міністр освіти України М. Згуровський вже у 1995 р. скасував тестування у випускних класах середніх загальноосвітніх шкіл як «не підготовлене»¹⁶⁵, та міністр освіти В. Кремень (1999-2005) у 2000 р. знову підняв питання про проведення тестування, й у 2002 р. у кількох школах за сприяння фонду «Відродження» розпочали апробувати пілотний проєкт тестування як оцінювання здобутих знань¹⁶⁶. Згодом, у 2005-2009 рр. у трансформованому й доопрацьованому вигляді, як ЗНО, система такого оцінювання навчальних досягнень таки остаточно утвердилася в українській освіті.

Історія із запровадженням в незалежній Україні ЗНО засвідчує, як важлива тактична ідея, висунута за міністра П. Таланчука (1993), зазнавши невдачі, але зберігаючи гуманістичний потенціал, була втілена у пілотних проєктах за міністра В. Кременя (2002-2003), доопрацьована вже за міністра С. Ніколаєнка (2006-2007) і остаточно набула канонічного, всеохопного статусу за міністра І. Вакарчука (2008). У контексті питання проведення ЗНО знань випускників загальноосвітніх шкіл у формі тестування, результати якого визнавалися підставою для зарахування до закладів вищої освіти, то за соціологічним опитуванням громадської думки українців у 2019 р. позитивне ставлення до цього освітнього нововведення засвідчили понад 56% опитаних, а серед представників родин, чії діти у 2018 р. проходили ЗНО, кількість позитивних відповідей сягнула 60,7%, а негативні відповіді не перевищували 20%¹⁶⁷.

¹⁶⁵ Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1995. № 4. С.12.

¹⁶⁶ Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2002. № 4. С.30.

¹⁶⁷ Слюсаревський М.М., Гуменюк О.І., Дворник М.С., Черниш Л.П. Соціальна ситуація в Україні: особливості відображення трансформаційних процесів у громадській думці (2014-2018): довідник / Інститут соціальної і політичної психології НАПН України. Київ, Талком 2019. С.143.

Повертаючись наприкінці 1990-х років, підсумуємо: якщо про теоретичний, дидактико-методичний аспекти реалізації проголошених освітніх стратегій держави у шкільній галузі є підстави казати як про успішно втілювані у шкільну практику, то проголошена у Програмі державна стратегія на «надання освіти пріоритетного статусу» не була підтверджена належним фінансуванням. У перші роки незалежності в країні відбувалося наростання суспільно-економічної кризи, що позначалося й на освітній сфері¹⁶⁸, (2015). А дослідниця М.Семенова до суперечливих і навіть негативних тенденцій, що виявилися в освітній політиці у 1990-ті рр., відносить незабезпечення (з різних причин, у першу чергу – внаслідок низького рівня фінансування галузі державою) належного функціонування закладів освіти, що спричинив «комплекс невирішених проблем, які залишалися не лише нерозв’язаними, а й загострювалися в умовах соціально-економічних кризових явищ»¹⁶⁹.

Водночас наголосимо, що не лише в Україні «економічні аргументи домінують у визначенні освітньої політики», це констатовано й у 2012р. у доповіді Європейської комісії¹⁷⁰.

2.1.1.2. Філософські і психолого-педагогічні засади утвердження особистісно орієнтованої освіти

Зародження і розгортання процесів гуманізації навчання в українській школі, яке здійснювалося у формі індивідуалізації й диференціації (зовнішньої і внутрішньої) середньої освіти, стало предметом нашого тривалого дослідження. Аналізуючи в хронологічній послідовності (починаючи з кінця

¹⁶⁸Шульга Н. Д. Стратегія розвитку освіти як інструмент державної освітньої політики в Україні. *Державне управління та місцеве самоврядування*. 2015. Вип.4(27). URL:[http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2015/2015_04\(27\)/12.pdf](http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2015/2015_04(27)/12.pdf) (Вилучено: 24.07.2020).

¹⁶⁹Семенова М.В. Освітні процеси в Україні 90-х рр. ХХ ст.: між досягненнями та проблемами (за матеріалами колеги Міністерства освіти України). Режим доступу: file:///C:/Users/ET2221I/Downloads/Ltkp_2013_72_33.pdf (Вилучено: 20.07.2020).

¹⁷⁰Nordin, Andreas and Wahlström, Ninni. (2016). Exploring European Education Policy through the Lens of Dewey's *Democracy and Education*. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*. VIII-1. P.8. Downloaded from: <https://journals.openedition.org/ejrap/439#tocto1n8> (Вилучено: 26.07.2020).

XIX ст. – протягом XX ст.) розвиток іє практики психологічного забезпечення індивідуалізації шкільної освіти в Україні¹⁷¹(Дічек, 2013, 2015, 2017, 2018), перейшли до аналітичного висвітлення напрацювань країнських учених, здійснених у перші десятиліття незалежності нашої держави. Як довело дослідження, ієї диференціації й індивідуалізації навчання з плином десятиліть стали головним чинником реалізації прагнення освітян забезпечити розвиток і набуття знань кожною дитиною, тобто згідно з її індивідуальними можливостями і потребами соціуму у широкому, культурно-історичному сенсі. Водночас і нині немає підстав стверджувати, що потенціал індивідуалізації вичерпано.

У контексті дослідження розвитку української шкільної освіти в хронологічних межах останніх десятиліть процеси диференціації й індивідуалізації навчання визначаємо як інструменти впровадження прийнятої науково-педагогічною спільнотою України особистісно орієнтованої парадигми освіти. Фактично воно почалося з середини 1990-х років, внаслідок чого зазначені підходи до організації педагогічного процесу зазнали поглиблення й розширення. Завдяки чому? Наше дослідження показує – великою мірою завдяки різнобічній психологізації навчання, виховання, соціалізації. Виникає дослідницька необхідність спробувати узагальнення ще не систематизований досвід й знання про перебіг і вкорінення особистісно орієнтованого навчання в освітньому просторі незалежної України. Доцільніє вважаємо й охоплення висвітленням не лише першого десятиліття незалежності, а й наступних, оскільки у 1990-і роки утвердження особистісно орієнтованої освіти лише розпочалося

Дослідження проблеми ґрунтували на працях Л.Виготського (1956), С.Гончаренка (1994), Г.Костюка (1989), А.Перевозного (2007), С.Подмазіна (2000), О.Пометун (2005), О.Савченко (1999, 2012), М.Сікорського (1988),

¹⁷¹ Дічек Н.П., (2015). Формування особистісно орієнтованої парадигми шкільної освіти у дослідженнях українських психологів (1980-ті рр.). *Педагогіка і психологія*. № 4. С.15-29.
Дічек Н.П. (2018). Внесок психологів України в індивідуалізацію навчального процесу в середній школі (друга половина XX ст.). *Український педагогічний журнал*. № 1. С.15-30.

О.Топузова (2008), О.Ярошенко (1999). Водночас, у ході джерельного пошуку нам не вдалося знайти предметно спрямованих студій з історії розвитку в Україні ідей про запровадження особистісно орієнтованого навчання в середній школі.

Контекстуально близькими, але присвяченими висвітленню теоретико-методологічних аспектів становлення і розвитку української психологічної науки у цілому, є студії В.Турбан – про етику і мораль в історії психології ХХ-ХХІ ст.; І.Поклад – про дослідження уявлень про здібності в українській психології; Л.Сердюк – про становлення постнекласичної парадигми в українській психології; Г.Чайки – про дослідження категорії «Я» в українській психології 2-ї половини ХХст. (Усі зазначені студії вміщено у монографії¹⁷². Отже, є підстави стверджувати, що наше історико-ретроспективне дослідження ідей українських учених щодо обґрунтування теоретичних засад і практичних шляхів запровадження особистісно орієнтованого навчання в середній школі має аналогів.

Джерельний евристичний пошук, змістовий аналіз опублікованих нормативно-правових і законодавчих актів, наукових текстів, герменевтичний підхід до їх тлумачення, контент-аналіз тематики психолого-педагогічних досліджень становлять теоретико-методологічне підґрунтя дослідження, що сукупно дало змогу дійти вірогідних узагальнень. Відповідно до історико-генетичного підходу, розроблення і реалізація вченими наукових ідей, котрі досліджуємо, одержання результатів досліджень тлумачимо як процес, тяглий у часі, тобто часові межі є доволі умовними (зародження і втілення ідей може розпочинатися трохи раніше, чи продовжуватися поза хронологічними межами).

Філософські засади утвердження в Україні особистісно орієнтованої освіти. Оскільки в основу оновлення освітніх інститутів завжди закладають певні теоретико-філософські положення, як орієнтири поступу, то аналіз

¹⁷² Становлення базових парадигм української психології, (2017). Кол. монографія за ред. В.В. Турбан. Київ: Видавничий Дім «Слово». (257 с.).

вирішення проблеми запровадження в українській освіті особистісно орієнтованої парадигми, що за висловом академіка НАПН України І.Беха стала «новою освітньою філософією»¹⁷³, почнемо з аналізу її філософських засад.

Узасаднення й практична реалізація особистісно орієнтованої освіти, у першу чергу, безперечно, пов'язана з філософськими ідеями й науковою діяльністю академіка НАПН України В. Кременя, який обґрунтував її філософсько-педагогічне підґрунтя. У виступі на II з'їзді працівників освіти України (2001 р.) він, як очільник освітньої галузі, наголосив на зміні самої парадигми людського прогресу, основним виміром і важелем якого стає розвиток особистості. В. Кремень фактично окреслив програму дій в освітній галузі, сформульовану в Національній доктрині розвитку освіти України до 2025 р.¹⁷⁴, що була спроектована командою фахівців за його очільництва (на той час В. Кремень був міністром освіти і науки України). Зміст цього документу, схвалений делегатами з'їзду, визначав ключові напрями розвитку освіти відповідно до вимог часу, орієнтуючи її на європейські традиції й гуманістичні цінності. На переконання іншого українського філософа освіти, академіка В.Андрущенка, цей документ і донині не втратив свого значення і заслуговує на осмислення, оскільки «цілком компетентно встановлював правила і норми розвитку освіти у європейському напрямі»¹⁷⁵.

Уперше в історії української освіти у Доктрині пріоритетними напрямками державної політики у галузі освіти проголошувалися «особистісна орієнтація освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей»¹⁷⁶. За цими рядками державного документу безперечно стоять і світоглядні переконання ідейного фундатора Доктрини В. Кременя, переконаного у тому, що для українців «вперше за всю нашу історію відкрилася широка можливість для

¹⁷³ Бех І.Д., (2003). Виховання особистості. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: «Либідь». С.37.278 с.

¹⁷⁴ Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. URL: repository.ldufk.edu.ua/.../1/natsionalna%20doktryna.pdf (Вилучено: 03.03.2018).

¹⁷⁵ Андрущенко В.П., (2017). Високе покликання. Шлях до себе – шлях до людей : Привітання, спогади, враження від співпраці та зустрічей / гол. ред. і наук. ред. В.І.Кушерець; відп. упоряд. С.О.Сисоєва. К. «Знання України». С.105. (С. 102-114).

¹⁷⁶ Національна доктрина...

особистісного самоствердження, і головним каталізатором цього процесу є творчість»¹⁷⁷. Зауважимо, що категорії «творча діяльність», «творче самоствердження», «творчість» є одними з базових у філософсько-педагогічних розмислах ученого¹⁷⁸.

Надважливим вважаємо те, що проголошення особистісної орієнтації освіти дало поштовх трансформації ставлення у суспільстві до освіти і до особистості дитини-учня, адже їх було визнано ключовими цінностями. Тоді, у перший рік нового тисячоліття Василь Григорович з трибуни освітянського з'їзду зазначив: «...саме від розвиненості кожної особистості буде залежати доля держави і нації»¹⁷⁹.

У виступах і доповідях, у фундаментальних наукових творах учений обґрунтував міркування щодо сучасних засад філософії освіти, котру розглядає як «новий теоретичний дискурс у вітчизняній педагогіці та суспільній науці в цілому»¹⁸⁰. Ключовими концептами філософії освіти за В. Кременем постають людиноцентризм й інноваційна особистість, наяку покладається багато надій в ситуації Постмодерну¹⁸¹, котрий характеризується мінливістю та множинністю буття. Розглядаючи проблеми й суперечності глобального світу й інформаційне середовище як умову нового буття особистості, вчений вмотивував стратегію людиноцентризму в освіті як «перенесення центру діяльності на людину – її творчість, розум, уяву, волю <...> на формування в неї здатності до нестандартних, якісно нових рішень та дій»¹⁸². Понад це, він зазначає, що для розвитку всіх сфер соціального простору філософія людиноцентризму – «один з

¹⁷⁷ Кремень В.Г., (2009). Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Пед. думка. С.148 (520 с.)

¹⁷⁸ Кремень В.Г., (2005). Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Людина як суб'єкт творчої діяльності: інноваційний аспект. Київ: Грамота. 448 с.; Кремень В.Г., (2009). Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. К. Пед. думка. 520 с.; Кремень В.Г., (2014). Людина як суб'єкт творчої діяльності: інноваційний аспект. Освіта та розвиток обдарованої особистості. № 9-10. С. 6-10.

¹⁷⁹ II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти (7-9 жовтня 2001 р.). Київ, 2002. С.27. (232 с.).

¹⁸⁰ Кремень В.Г., (2009). Філософія людиноцентризму... С.439.

¹⁸¹ Кремень В.Г., (2009). Філософія людиноцентризму... С.439.

¹⁸² Кремень В.Г., (2009). Філософія людиноцентризму... С.503.

основних способів вирішення складних проблем сьогодення»¹⁸³. На його переконання, щоб раціонально і випереджально трансформувати національну систему освіти, слід насамперед усвідомити, зрозуміти суть сучасних суперечливих цивілізаційних змін, враховуючи і реалії сьогодення, і прогнозовані перспективи руху суспільства: «Глобалізація небезпек і ризику в постіндустріальному світі вимагає посилення педагогічної компоненти цивілізаційного процесу»¹⁸⁴. Як «один з представників гуманістичної педагогічної науки України, що, увібравши найкраще з багатовікової своєї історії, прагне відповідати запитам сьогодення, а ще більше – вимогам майбутнього»¹⁸⁵ (за І.Прокопенком), він виступає за принципово важливе осучаснення *уявлень* про сутність, можливості і призначення освіти.

Виходячи з того, що українське суспільство засобами освіти покликане підготувати «особистість, здатну до творення змін і сприйняття змінності», бо це забезпечить конкурентоспроможність нації, оскільки змінність перестане бути винятком, а стане правилом нової дійсності¹⁸⁶, В. Кремень увів у науковий обіг поняття «інноваційна знаннєва людина», яким характеризував образ особистості близького майбутнього, підкресливши, що знання мають бути її органічною, визначаючи її поведінку і характер дій¹⁸⁷. Сформувати таку інноваційну людину, наголошує вчений, можливо лише у процесі освіти, базованої на засадах дитиноцентризму «у значенні уваги до кожної конкретної дитини з її сутнісними характеристиками на всіх етапах освітньої діяльності – від дошкілля, через школу, профтехзаклад й університет»¹⁸⁸.

В одному з виступів перед науковим загалом України (2016 р.) В.Кремень акцентував увагу наукової спільноти на тому, що «сучасна освіта має

¹⁸³ Кремень В.Г., (2009). Філософія людиноцентризму... С.502.

¹⁸⁴ Кремень В.Г., (2009). Філософія людиноцентризму... С.187.

¹⁸⁵ Прокопенко І.Ф. *Дитиноцентризм у педагогічній творчості академіка В.Г. Кременя*. URL: www.info-library.com.ua/books-text-10289.html Вилучено 03.03.2018).

¹⁸⁶ Кремень В.Г. (2007). Якісна освіта і нові вимоги часу. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*: зб.наук. праць до 15-річчя АПН України. Т.1. Теорія та історія педагогіки. Київ: Пед. думка. С.15 (С.11– 24).

¹⁸⁷ Кремень В.Г. (2007). Якісна освіта...С.13-14.

¹⁸⁸ Кремень В.Г. (2007). Якісна освіта...С.19.

максимально наблизитися до здібностей кожної конкретної дитини. Це означає, що ми, освітяни, разом з батьками маємо допомогти дитині пізнати свої таланти, допомогти їх розвинути. Тоді, ставши дорослою, ця людина максимально реалізує себе, оскільки вона займатиметься улюбленою справою і робитиме це фахово. А держава, де мільйони людей займатимуться такою роботою, буде розвиватися несуперечливо і динамічно»¹⁸⁹.

У розгортання концептуальних конструктів підходу до розвитку сучасної української філософії освіти академіком В.Кременем було запропоновано розгляд проблеми взаємозв'язку і взаємодії сучасної освітньої теорії і синергетики, виходячи з твердження, що навчання – це нелінійний, відкритий діалог людини з самою собою та іншими людьми¹⁹⁰. Він переконливо аргументував, що у сенсі синергії процес навчання є процесом взаємного конструювання та творення вчителя (викладача) й учня (студента), це нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого і зворотного зв'язку, солідаристичного освітнього процесу, це породження знання самим учнем, його активна і продуктивна творчість, це розвиток педагогічних практик у процесі формування особистості учня й учителя, які завдяки спільній активності починають «жити в одному «темпосвіті»¹⁹¹. Застосований вченим до розв'язання проблем освіти синергетичний контекст дає можливість одержати не лише системний підхід до освіти, а системну динаміку і механізми самоорганізації суб'єктів освітнього простору, забезпечити єдність змісту навчання і виховання.

Наголосимо також, що зусиллями В.Кременя, а також інших учених-освітян України – В.Андрущенко, І.Беха, М.Боришевського, О.Савченко – в усіх ланках освіти поступово запанувала постнекласична модель навчання,

¹⁸⁹ Кремень В.Г., (2016). Пріоритет освіти і науки. *Вісник НАН України*. № 9. С.22. (С.21-23).

¹⁹⁰ Кремень В.Г., (2012). Освіта у вимірах методології синергетики. *Педагогічна і психолог. науки в Україні: зб.наук. праць*. Т.1. Загальна педагогіка та філософія освіти. К. Пед. думка. С. 11; С.18. (11 – 23).

¹⁹¹ Кремень В.Г., (2012). Освіта у вимірах... С.17-18.

виховання, соціалізації, спрямована забезпечення само актуалізації і розвитку підростаючої особистості.

Так, академік І.Бех обґрунтував виховну методологію особистісно орієнтованого виховання, утворену ним з низки «виховних інваріантів», тобто ustalених закономірностей, на основі яких педагог може науково обґрунтовано здійснювати виховний вплив на дитину¹⁹². До таких інваріантів, або – стратегій виховання, вчений відніс:

- формування у суб'єкта здібності і бажання усвідомлювати себе як особистість, що автор зазначив як «головне завдання виховного процесу»;
- культивування у вихованців цінності іншої людини у сув'язі з формуванням образу «хорошого іншого»;
- використання вихователем «ефекту генерації» (процес породження, генерування дитиною знань-суджень морально-духовного змісту);
- культивування у вихованців досвіду свободи прийняття власних рішень; створення виховних ситуацій, що «актуалізують глибинні резерви душі»¹⁹³.

Розроблена І.Бехом теорія особистісно орієнтованого виховання, основана на ідеях гуманістичних концепцій особистості (Ш. Амонашвілі, Б.Зейгарник, Р.Бернс, С.Рубінштейн, Е.Фром), викладена в двотомній праці «Виховання особистості»¹⁹⁴, не лише стала віхою в історії української педагогіки, а й справили визначний вплив на реформування освітньо-виховного середовища в душі суб'єктності.

Психолого-педагогічні засади утвердження в Україні особистісно орієнтованої освіти. Ґрунтуючись на вітчизняних та зарубіжних теоретичних положеннях, пов'язаних з упровадженням особистісно орієнтованої освіти, українські вчені на порубіжні віків розширили дослідження різних аспектів

¹⁹² Бех І.Д., (2004). Нові методології виховання підростаючої особистості. Український соціум. № 1 (3). С.89.

¹⁹³ Бех І.Д., (2004). Нові методології виховання... С.91.

¹⁹⁴ Бех І.Д., (2003). Виховання особистості. У 2-х книгах Київ: В-во «Либідь».

згаданої стратегії модернізації освітньої сфери. До провідних наукових студій, в яких обґрунтовано теоретико-психологічні основи особистісно орієнтованої парадигми освіти, у тому числі й шкільної, слід віднести праці академіка НАПН України, професора С.Максименка та науковців очолюваного ним Інституту психології імені Г.С.Костюка, зокрема – з лабораторії психології навчання.

Особистісно орієнтована тематика наукових досліджень, виконуваних з кінця 1990-х років, чітко відображена у формулюванні основних напрямів діяльності наукового підрозділу: проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти, вивчення психолого-педагогічних умов розвитку особистісної активності в освітньому просторі, визначення психологічних чинників самореалізації особистості в освітньому просторі, вікові закономірності становлення особистості учня¹⁹⁵. У ході досліджень було виявлено та досліджено структуру освітнього простору, його розвивальний потенціал, чинники, що визначають психічний розвиток особистості в освітньому просторі певного типу. Як свідчать звіти Інституту психології імені Г.С.Костюка¹⁹⁶, особистісно орієнтовані результати наукових досліджень лабораторії використовуються і впроваджуються у навчальній роботі у вигляді: програм пізнавального та особистісного розвитку дитини молодшого та середнього шкільного віку (загальноосвітні середні школи та ліцеї); діагностичних методик «Психологічний інструментарій»; матеріалів загальних та спеціальних курсів, підготовлених для студентів-психологів та студентів-медиків; корекційних та тренінгових програм (підготовка психологів, соціальних та медичних працівників), індивідуального консультування (батьків, школярів, студентів, учителів, практичних психологів).

Для дотримання історико-генетичного й об'єктивного підходу до відображення історії науки, уточнимо: ще з кінця 1970-х років академік С.Максименко почав розвивати наукову школу психології навчання, в основу

¹⁹⁵ Лабораторія психології творчості Інститут психології імені Г.С.Костюка. URL: <http://psychology-naes-ua.institute/info/131/> (дата звернення: 03.03.2018).

¹⁹⁶ Інститут психології імені Г.С.Костюка. URL: <http://inpsy.naps.gov.ua/info/185> (Вилучено: 05.03.2018).

якої заклав обґрунтовану ним теорію генетичної психології особистості та генетико-моделювальний метод її дослідження, що полягає у «наданні можливостей особистості вільно функціонувати й розвиватися за власними законами, але водночас наданні їй (керуючи цим процесом) таких можливостей (природних й соціальних), які можна емпірично зафіксувати й верифікувати»¹⁹⁷. Численні учні й наукові послідовники вченого всебічно, у різних аспектах, продовжують розробляти її положення.

Як довів академік С.Максименко, використовуючи генетико-моделювальний метод дослідження процесу становлення особистості можна розвивати різні типи учиннієвої діяльності і вивчати закономірності формування психічних новоутворень залежно від змісту навчальних предметів, а також виявити і дослідити реальні зміни, що відбуваються в становленні та розвиткові учня як унікальної цілісної особистості¹⁹⁸ (1998, 2004; 2006). Згодом учений також аргументував, що з погляду генетико-моделюючого аналізу школа має «організувати самостійну діяльність учіння дітей так, щоб вона давала не лише абстрактну, не зрозумілу дитині користь, а й радість і задоволення від можливості самовиявлення»¹⁹⁹. Вагомим для розвитку особистісно орієнтованої парадигми освіти стало й таке обґрунтоване академіком С.Максименком методологічне положення: «людську особистість слід розуміти як із самого початку «метисність», що саморозвивається, тобто метисність завжди має свої власні внутрішні інтенції руху й самозміни, розвиток не спричинюється оточенням, він з ними *взаємодіє*»²⁰⁰.

¹⁹⁷ Максименко С.Д., (2004). Метод дослідження особистості. Практична психологія та соціальна робота. № 7. С.6. (С.1-8).

¹⁹⁸ Максименко С.Д., (1998). Основи генетичної психології. К. НПЦ Перспектива. 220 с.; Максименко С.Д., (2004). Метод дослідження особистості. Практична психологія та соціальна робота. № 7. С.1-8.; Максименко С.Д., (2006). Генеза здійснення особистості. Монографія. К. Вид-во ТОВ «КММ». 256 с.

¹⁹⁹ Максименко С.Д., (2008). Диференційоване навчання: до проблеми психологічного супроводу. Диференціація навчання на різних ступенях загальної середньої освіти: теорія, практика, перспективи. Матер. методолог. семінару АПН України, 20 листопада 2008 р., м. Київ: Пед. думка. С.17. С.13-18).

²⁰⁰ Максименко С.Д., (2008). Диференційоване навчання ... С.15-16. (С.13-18).

Водночас, відстоюючи ідею «радість від розвитку» (за А.Мослоу), український вчений пояснив, що навіть дитина з серйозними відхиленнями може пережити радість розвитку, якщо у ході навчання їй буде забезпечено реалізацію потягу до нового і власних змін та враховано її реальні можливості²⁰¹ (Максименко, 2008, с.16), тобто буде у повній мірі реалізовано особистісно орієнтований, індивідуалізований підхід до неї. Лише та форма навчання, що сприяє отриманню дитиною радості від навчання, котре не завжди є легким, від можливості самовиявлення у здобутті нових знань «виправдовує фізичні і моральні витрати дитини, згаяний час, регламентовану життєдіяльність»²⁰².

На думку сучасного дослідника історії української психології В.Турбан²⁰³, в обґрунтованій С. Максименком парадигмі онтогенетичного становлення суб'єкта набули подальшого розвитку ідеї видатного вітчизняного психолога, академіка Г. Костюка.

Вагомим науковим здобутком лабораторії психології навчання під керівництвом академіка С. Максименка стало створення колективної монографії «Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі». Її зміст засвідчує, що в досліджуваний час в українській педагогічній психології здійснювалося поглиблене вивчення розвитку особистості в процесі навчання²⁰⁴. На підставі проведених експериментів науковці окреслили психологічні засади побудови навчальних курсів на діяльнісній основі. Водночас за керівництва академіка С.Максименка розроблялися методи діагностики психічного розвитку школярів, рівня сформованості у них учіннієвої діяльності.

²⁰¹ Максименко С.Д., (2008). Диференційоване навчання... С.16.

²⁰² Максименко С.Д., (2008). Диференційоване навчання...С.15.

²⁰³ Турбан В. В.(2017). Феномен етики і моралі у психології ХХ-ХХІ ст.У кол. монограф.:*Становлення базових парадигм української психології.* /за ред. В.В. Турбан. Київ: Видавничий Дім «Слово».С.174.

²⁰⁴ Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі, (2013). Монографія за ред. акад. С.Д. Максименка. Кіровоград. ІмексЛТД. 324 с.

У результаті колективного дослідження було розроблено і впроваджено програми навчальних курсів і діагностичні завдання, побудовані на матеріалі різних навчальних предметів для окремих вікових груп учнів, що стало вагомою конкретизацією теоретичних ідей про індивідуалізацію шкільної освіти²⁰⁵.

З поміж винятково важливих психолого-педагогічних досліджень, що сприяли модернізації української освіти на засадах особистісно орієнтованого навчання у досліджуваний час, виокремимо напрацювання академіка НАПН України В.Моляка та представників його наукової школи. Працюючи у лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, вчений обґрунтував психологічну теорію творчості або теорію творчої конструкторології²⁰⁶ (Моляко, 2002, 2007), на основі якої він та його колеги, учні розробляли підходи до вивчення творчої діяльності, зокрема і школярів.

Згідно з концепцією творчого сприймання інформації, розробленою академіком В. Моляко, творчість особистості виявляється у процесі сприймання чогось відомого з подальшим віднайденням нових елементів, ознак тощо. Сприймання може бути описане як функціонування ланцюга «праобраз – прообраз – образ-орієнтир», тому суттєвим є міркування вченого про те, що «...розв'язання нової задачі формування творчого перцептивного образу конструкції відіграє роль організуючого і регулюючого процес проекту, і навпаки, коли йдеться про створення хибного образу, сприймання відіграватиме роль блокіратора»²⁰⁷. «Нетворче» сприймання вчений розглядав як фіксацію «чогось», а «творче» - як розуміння, пояснення, тлумачення «чогось» (незалежно від глибини такого тлумачення, чи розуміння).

²⁰⁵ Інститут психології імені Г.С.Костюка. URL: <http://inpsy.naps.gov.ua/info/185>. (Вилучено 05.05.2019).

²⁰⁶ Моляко В. А., (2002). Стратегии решения новых задач в процессе творческой деятельности. Обдарована дитина. № 4. С. 33–43; Моляко В. А., (2007). Творческая конструкторология (пролегомены). Київ: Освіта України. 388 с.

²⁰⁷ Моляко В.О., (2013). Проблемы функционирования творческого восприятия в условиях избыточной информации различной модальности и значимости. *Актуальні проблеми психології*. Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Т. XII. вип. 16. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/83535248.pdf> (Вилучено 05.02.2019).

В. Моляко обґрунтував функціонування таких найчастіше застосовуваних мисленнєвих стратегій творчості, як: комбінування, аналогізування, реконструювання, універсальна стратегія та стратегія випадкових підстановок (з перших літер зазначених мисленнєвих операцій й утворено аббревіатуру КАРУС)²⁰⁸. Отже за Моляко творення – це пошуки аналогів, комбінацій, реконструкція, універсальні стратегії, а також дії, не об'єднані єдиним стрижнем пошуку. Останні вчений умовно назвав стратегією «випадкових підстановок». Узасаднений ним стратегіальний підхід (2002 р.), що передбачає використання індивідом стратегій рішення – суб'єктивної програми розв'язання нової задачі, або відображає «провідну тенденцію пошукової діяльності особистості»²⁰⁹ (Моляко, 2004), – став дієвим інструментом скерування особистості до самореалізації в умовах шкільного освітнього середовища (Моляко, 2002).

Загалом, на думку вченого, «оволодіння стратегіями і тактиками конструювання є однією з основ оволодіння професією, підвищення творчої активності, майстерності. Важливо лише, щоб таке оволодіння узгоджувалося з нахилами, здібностями особи»²¹⁰. Оскільки стратегії творчості корелюються з обдарованістю, не дивно, що у досліджуваний час В.Моляко плідно співпрацював з колегами з Житомирського державного університету, які займалися питаннями обдарованості особистості. У створеній ними колективній монографії «Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень»²¹¹ (2006 р.) теоретичні здобутки було поєднано з результатами емпіричних досліджень з використанням власних психологічних методик (КАРУС, МВЦС (методика вивчення ціннісної свідомості) та МВДЗ (методика вивчення динаміки здібностей) та ін.). У монографії розкрито

²⁰⁸ Моляко В. А., (2007). Творческая конструкторология (пролегомены). Київ: Освіта України. С. 234. (388 с.).

²⁰⁹ Моляко В.О., (2004). Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини. Практична психологія та соціальна робота. № 8. С. 1–4.

²¹⁰ Моляко В. А., (2007). Творческая конструкторология...С.114.

²¹¹ Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень, (2006). Кол. монографія за ред. В. Моляко, О. Музики. Житомир, «Рута». 320 с.

особливості взаємодії вікових, соціально-психологічних і суб'єктно ціннісних чинників у розвитку творчо обдарованої особистості, динаміку розвитку творчо обдарованої особистості – від проявів творчого потенціалу до стратегіальної організації свідомості.

Варто також виділити, як вагомі, вміщені в монографії описи методики вивчення динаміки здібностей та адаптації методики до окремих вікових етапів – дошкільного, молодшого шкільного, підліткового, системи тренінгів ціннісної підтримки розвитку здібностей учнів, розроблені О. Музикою, І. Загурською, А.Вишиною. Науковці вивчали здібності як «родові якості людини» і тлумачили здібності та обдарованість як істотний складник загальної структури особистості, в якому поєднуються психічні процеси і психічні властивості особистості.

Окрім згаданих стратегій В. Моляко виділив й пояснив 3 цикли творчого процесу (розуміння умов, формування задуму, перевірка гіпотези) й окреслив низку тактик творчого пошуку²¹². Моделюючи на практиці розвиток творчої діяльності у руслі стратегіального підходу, вчений застосовував «утруднюючі чинники» як іманентні для творчості засоби мобілізації суб'єктної активності людини²¹³. Історіографічний пошук показав, що ідеї створеної В. Моляко психологічної теорії творчої конструкторології реалізуються багатьма дослідниками у розробленні підходів до вивчення психологічних аспектів різних сфер творчої діяльності, у діяльності Центрів психології творчості (філії лабораторії психології творчості), що діють на базі низки українських ЗВО та навчальних закладів нового типу, в кандидатських та докторських дисертаціях фахівців з усіх регіонів України.

Щоб повніше охопити предметне поле психолого-педагогічних досліджень, конотованих з різнобічним вивченням питань впровадження особистісно орієнтованої освіти, проведених в Україні, починаючи з першого десятиліття незалежного буття і до 2017 р., ми здійснили контент-аналіз

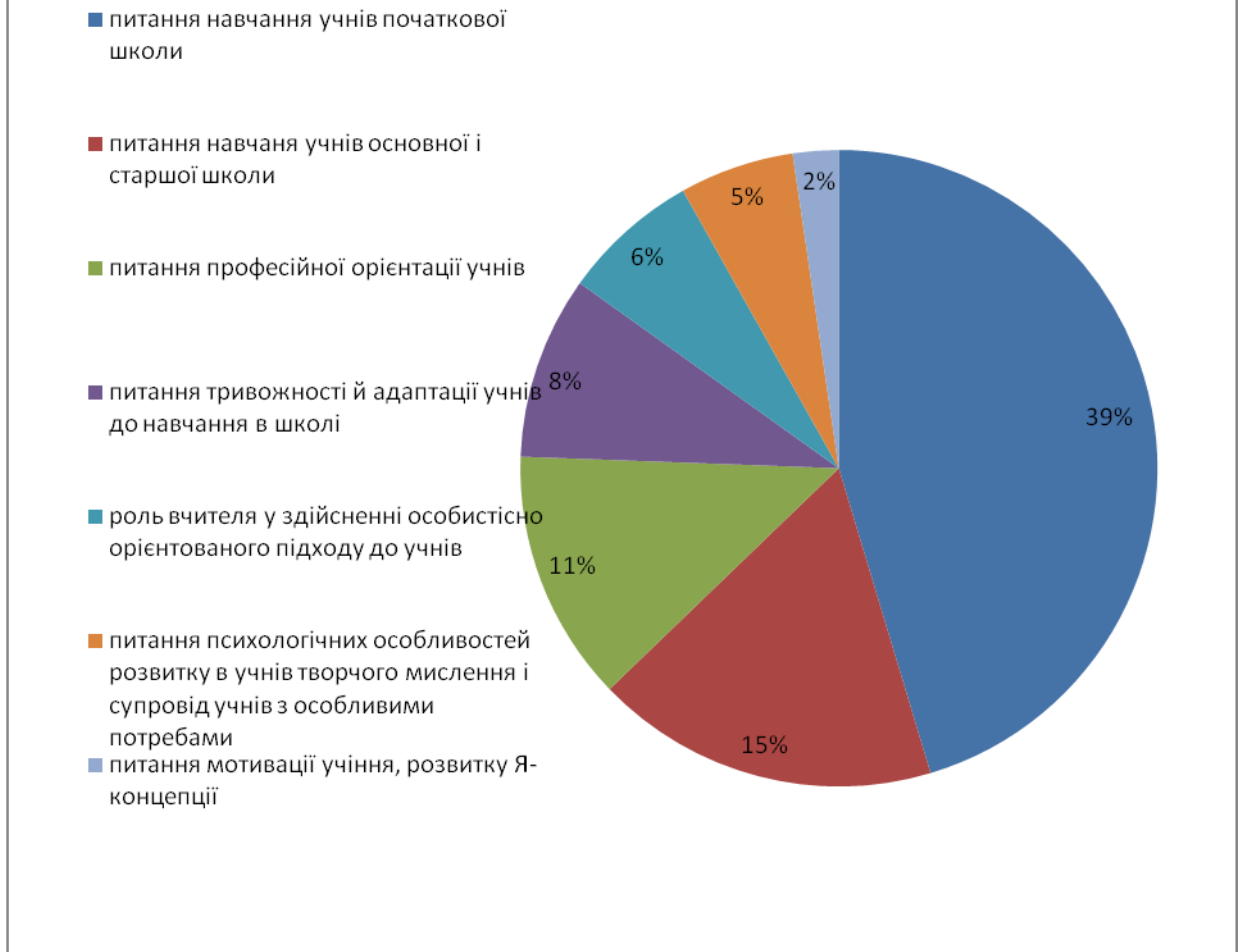
²¹² Здібності, творчість, обдарованість...С.24-27.

²¹³ Здібності, творчість, обдарованість...С.21.

тематики близько 293 захищених у 2000-і роки кандидатських і докторських робіт²¹⁴ (Дисертації), а також близько 435 закординованих у досліджуваний історичний час психолого-педагогічних досліджень дисертаційного рівня (Протоколи засідань Міжвідомчої ради). У результаті встановлено, що найчастіше науковці зверталися до студіювання: різноманітних психічних аспектів навчання молодших школярів (близько 39% від виділеної загальної кількості психологічних досліджень), психічних аспектів навчання учнів основної і старшої школи (близько 15%), психічних особливостей формування у школярів професійного вибору (близько 11%), тривожності і особистісної адаптованості школярів (близько 8%), ролі вчителя у здійсненні особистісно орієнтованого підходу до учнів (близько 6%). По 5% припадає на вивчення психічних особливостей розвитку творчого мислення учнів і психологічного супроводу учнів з вадами психофізичного розвитку. По 2% припадає на дослідження психології розвитку інтелекту і когнітивного розвитку школярів, мотивації учіння, психічних особливостей особистісного розвитку учнів, схильних до девіантної поведінки, розвитку у школярів Я-концепції. Поодинокими студіями засвідчене вивчення питань обдарованості дітей різного шкільного віку, індивідуальних відмінностей учнів в умовах профільного навчання. Див. діаграми 1 і 2.

²¹⁴Дисертації. URL: www.lib.ua-ru.net/diss/cont/370273.html (Вилучено: 05.12.2019).

Дослідження психологічних аспектів навчання школярів



Діаграма 1.



Діаграма 2.

В останні роки ХХ ст. – у перші десятиліття ХХІ ст. в українській філософії, психології, педагогіці було обґрунтовано й актуалізовано нові у парадигмальному вимірі філософсько-освітні ідеї щодо ролі особистості і суспільства у розбудові самостійної, європоцентрованої Української держави. Це було вмотивовано не лише здобуттям країною незалежного статусу, а й об'єктивною потребою змінити освітню парадигму відповідно до тенденцій в науці й освіті розвинутих країн світу, де у другій половині ХХ ст. відбулася зміна некласичної парадигми освіти на постнекласичну (екзистенційну або гуманістичну).

Саме у руслі визнання самоцінності людини розпочалося оновлення засад української науки та освіти. Раціонально-знаннєвий характер класичної парадигми освіти, що панувала в світі упершу половину ХХ ст. (в Україні – до початку 1990-х років), суперечив вимогам гуманізації знання, істотно ускладненого інформаційним вибухом. Необхідність розроблення нових моделей освіти впливала з потреби конструювання механізмів адаптації людини до швидко змінюваного, мінливого світу, складність якого неухильно зростає. Постнекласична парадигма освіти, яка визнає плюралізм самоцінних практик, спонукає до нових форм виробництва знань, характеризується насамперед посиленням гуманістичної компоненти. Саме особистісно орієнтована парадигма, розвинута у працях В.Кремня, І.Беха, С.Максименка, В.Моляка визначила орієнтири розвитку української освіти на початку ХХІ ст. У їхніх дослідженнях нові ідеї освіти були пов'язані з вимогою залучити дитину/людину до постійного активного процесу самореалізації, відкриття та засвоєння світу. Завданням освіти стає формуванням інноваційної людини, яка постійно знаходиться в стані пошуку, здатної до творчості і самостійного прийняття нестандартних рішень. Тому у працях українських учених, причетних до розроблення засад особистісно орієнтованої освіти, відображено перехід від репродуктивного навчання і формування лінійного мислення, до навчання, яке формує пошукові орієнтації, творчий підхід, забезпечує саморозвиток і самореалізацію потенцій особистості.

Узагальнюючи, можемо стверджувати: з середини 1990-х років у дослідженнях українських науковців утвердилася гуманістична парадигма суб'єктності, водночас у вивченні особистості школяра зберігалася методологія діяльнісного підходу. Вчені брали активну участь у поступовому скеруванні навчання школярів у річище його індивідуалізації й диференціації, чим сприяли розвитку ідей про гуманізацію освіти і підготували теоретично й експериментально обґрунтовану основу для переходу освіти в Україні від парадигми «школи учіння» до дитиноцентрованої особистісно орієнтованої парадигми.

2.1.1.3. Національно орієнтована освіта і мовне питання – наріжні камені парадигмальних змін в шкільній освіті

Хоча в Україні вже відсвяткували вже 30 річницю незалежного буття її суверенної державності, однак і досі однозначно не розв'язано суспільно-політичне питання функціонування в усій повноті в Україні української мови як державної. На думку відомої сучасної української соціолінгвістки, професорки Л.Масенко, у шкільній галузі України «не дуже добра ситуація в освіті, хоча звітують увесь час, що в нас, мабуть, 95 % шкіл з українською мовою навчання й університети буцімто всі з українською мовою викладання»²¹⁵. Невдоволення мовною політикою влади висловлюють численні українські мовознавці, літератори, громадські діячі.

Джерельний пошук і аналіз наукових студій, освітньої публіцистики переконує, що різним аспектам державної політики незалежної України у галузі освіти політики присвячено чимало досліджень. Проте щодо мовної політики держави, то найбільше про різні аспекти функціонування української мови пишуть українські соціолінгвісти, які розкривають сучасні стосунки мов, мовних практик і культур та їх проєкції на суспільну і мовну свідомість громадян нашої держави (О. Данилевська (2019), О. Руда (2012), зв'язок мови з

²¹⁵ Масенко Л. Українська мовна ситуація : труднощі і перспективи. Інтерв'ю від 26.03.2018. <http://mykma.org/interviews/larysa-masenko-ukrayinska-movna-sytuatsiya-trudnoshhi-j-perspektivy.html> (Вилучено: 28.07.2020.).

політикою державотворення, питання мовної політики (О. Куць (2004), Л. Масенко (2004; 2010; 2018), Г. Мацюк (2015), М. Кочерган (2008), сьогоднішню взаємодію різноманітних чинників політичного, суспільного, культурного, наукового життя двомовного середовища (О. Ткаченко (2014), С. Соколова (2018)). До досліджень мовного питання в контексті державного управління зверталися Н. Попович (2011), І. Лопушинський (2006; 2012). Історичне вивчення розвитку української середньої школи у добу незалежності здійснила Н. Біденко (2005). Однак про роль середньої загальноосвітньої школи у формуванні та реалізації державної мовної політики зазначені дослідники виокремлено не пишуть, не ставлять за мету її історико-генетичний аналіз. Додамо також, що у дослідженнях українських соціолінгвістів державна мовна політика, діяльність Міністерства освіти і науки України зазнає постійної критики²¹⁶, що також вмотивовує до дослідження витоків і сучасного стану означеного питання.

Якщо взяти за основу тезу, що мовна політика – це «сукупність політичних і адміністративних заходів, спрямованих на надання мовному розвитку бажаного спрямування, ... частина національної політики певної держави»²¹⁷, або скористатися визначенням Д. С. Джонсона, про те, що «соціолінгвістика фактично стає наукою про мовну політику», а «мовна політика – це політичний механізм, що впливає на структуру, функції, використання чи засвоєння мови»²¹⁸, то така політика почала формуватися в Україні, по-перше, під тиском національно орієнтованої громадськості, тобто «знизу»; по-друге, лише у процесі наростання боротьби за прийняття у жовтні 1989 р. (ще в радянській Україні) мовного Закону «Про мови в Українській

²¹⁶ Данилевська О. М. Масове опитування як основний метод діагностування мовної ситуації в українській шкільній освіті. *Вісник Київ. нац. лінгвістичного університету*. Серія: філологія. 2018. Т. 21. № 1. С.155. (С.150-163).

²¹⁷ Кочерган Михайло. Мовна ситуація і мовна політика в Україні. *Світогляд*. №2. 2008. С.4. (С.18-230).

²¹⁸ Johnson, D.C., (2013). *Language Policy*. Basingstoke: PalgraveMacmillan. P.3

РСР»²¹⁹, тобто не раніше останньої третини 1980-х років. Отже, з точки зору історика освіти, століття обмеження прав і навіть заборони української мови (згадаємо запроваджені імперською владою Валуєвський циркуляр (1863) і Емський указ (1876), навряд чи можливо здолати за кілька десятиліть.

За дослідженням Л. Дещинського, у другій половині 1980-х рр. саме під впливом національно-визвольного руху, хоча й різномірного за складом учасників, за їхніми переконаннями і вимогами, у республіці вдалося зрушити демократичні зміни і «письменники вели тут перед»²²⁰. Саме письменники встали на захист української мови і культури від русифікації і змогли змусити горбачовську перебудову «говорити по-українському»²²¹. У лютому 1989 р. у виступі на установчій конференції Товариства української мови імені Т. Г. Шевченка письменник О. Гончар охарактеризував мовну ситуацію в Україні як «мовний Чорнобиль»²²². Літератори «підняли» проблему звуження сфери вжитку рідної мови й ініціювали та домоглися прийняття Закону про мови в Українській РСР²²³, чим було створено юридичні підстави для введення у вивчення у середній загальноосвітній школі за вибором педагогічних рад таких нових навчальних курсів народознавчого спрямування, як «Етнографія та фольклор України», «Культура і мистецтво України», «Народознавство», «Рідний край»²²⁴.

З жовтня 1989 р., коли був уведений в дію Закон про мови в Українській РСР, українська мова здобула статус державної мови. Її функціонування і

²¹⁹Закон «Про мови в Українській РСР» (1989). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/8312-11> (Зчитано 24.07.2020)

²²⁰Дещинський Л.Є. Національно-визвольний рух в Україні у 1980-1990-х роках. С.5. http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/36050/1/2_3-13.pdf (Вилучено: 26.07.2020).

²²¹Дещинський Л.Є. Національно-визвольний рух... С.6.

²²²Проф. Ю.Шаповал, проф. Б. Ажнюк. Мовна ситуація в Україні: історія і сучасний стан. Додаток (створено 11.12.2010.). <http://memorial.cf/genocyd-ukrajinciv/duhovnyj-i-kultunyj-genocyd/780-dodatok-do-vidkryтого-lysta-mizhnarodnij-gromadskosti.html> (Вилучено: 2.08.2020).

²²³Закон «Про мови в Українській РСР»...

²²⁴Березівська Л.Д. Державна освітня політика щодо диференціації організації й змісту шкільної освіти в радянській Україні. *Нарисиз історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі (кінець 30-х – 80-ті рр. ХХ ст.)* : посібник / колектив авт. ; за заг. ред. проф. Н. П. Дічек. Київ: Пед. думка, 2018. С. 82. (С.26-85).

розвиток визнали «одним з вирішальних чинників національної самобутності українського народу», що гарантує йому «суверенну національно-державну майбутність»²²⁵. Важливо нагадати, що в Законі закладалася необхідність «виховувати у громадян, незалежно від їхньої національної належності, розуміння соціального призначення української мови як державної в Українській РСР»²²⁶.

Наголосимо: питання розвитку україномовної освіти стало чи не першим з-поміж масштабних націєтворчих процесів.

Уже 16 липня 1990 р., під тиском широких громадських кіл, з'їзд КПУ змушений був прийняти Декларацію про державний суверенітет УРСР²²⁷ [4], якою визнавалася самостійність республіки у вирішенні питань науки, освіти, культурного і духовного розвитку української нації. У частині VIII. «Культурний розвиток» Декларації зазначалося: «Українська РСР є самостійною у вирішенні питань науки, освіти, культурного і духовного розвитку української нації, гарантує всім національностям, що проживають на території Республіки, право їх вільного національно-культурного розвитку. Українська РСР забезпечує національно-культурне відродження українського народу, його історичної свідомості і традицій, національно-етнографічних особливостей, функціонування української мови у всіх сферах суспільного життя»²²⁸.

Знаковим вважаємо й те, що напередодні 1990-1991 навчального року, у серпні, комісії з питань народної освіти і науки, з питань культури і духовного відродження Верховної Ради УРСР зі шпальт газети «Освіта» звернулися до громадян України – батьків учнів – із закликом про державну доцільність віддавати дітей до українських шкіл для навчання рідною мовою, стан функціонування якої на той час був низьким²²⁹. Наголошувалося, що більшість

²²⁵Закон «Про мови в Українській РСР»...

²²⁶Закон «Про мови в Українській РСР»...

²²⁷ Декларація про державний суверенітет України (1990). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/55-12> (Зчитано 26.07.2020 (Вилучено: 2.08.2019)).

²²⁸ Декларація про державний суверенітет України ...

²²⁹ Звернення комісії Верховної Ради УРСР з питань народної освіти і науки, з питань культури і духовного відродження до батьків. *Освіта*. 1990. №64 (4077), 10 серпня. С.1.

українських дітей (особливо у містах) не знають української мови, у суспільстві спостерігається «зречення рідної мови, незнання історії рідного народу, забуття національних коренів»²³⁰, що спричинює глибоку духовну і моральну кризу в українському суспільстві. Й аби змінити таке становище першочерговим завданням, наголошували комісії, є видозміни у роботі школи, від якої «значною мірою, якщо не вирішальною, залежатиме, якою буде наша Україна в майбутньому»²³¹.

На виконання Закону про мови лише протягом 1990 р. було відкрито 176 україномовних шкіл, у змісті середньої освіти збільшено кількість годин на вивчення історії та географії України²³².

До активного ядра національного руху, який впливав й на зміни в освіті, окрім письменників слід віднести учених-істориків, суспільних діячів, правозахисників, чиї виступи у пресі збуджували громадську думку й активність, сприяли підняттю рівня національної свідомості і врешті-решт зрушили процес національного державотворення в Україні. Так завдяки зусиллям українських дослідників історії на рівні рішення Політбюро КПУ у січні 1989 р. чи не вперше «було визнано, що чимало складних явищ і фактів (історії України – прим.) подається неповно, суперечливо, упереджено», а «вивчення історії України УРСР у середніх школах і ПТУ не забезпечує формування в учнів цілісного уявлення про давню і сучасну історію України»²³³. Наслідком стало схвалення рішення про розроблення «Програми розвитку історичних досліджень, поліпшення вивчення і пропаганди історії УРСР на 1991—2000 рр.», яку затвердили в липні 1990 р. Вона відіграла важливу роль у зміні змісту шкільної історичної освіти²³⁴.

Ще одним чинником і рушієм змін в шкільній освіті ще радянської доби стало прийняття, згідно з Постановою ВР №1144-ХІІ від 4 червня 1991 р.,

²³⁰Звернення комісії Верховної Ради...

²³¹Звернення комісії Верховної Ради...

²³² Березівська Л.Д. Державна освітня політика...С.82.

²³³Дещинський Л.Є. Національно-визвольний рух...С.8-9.

²³⁴Томаченко О.В. Політика України у галузі шкільної історичної освіти (1991-2009): автореф. дис. ... канд. іст. наук. Луцьк, 2015. 19 с.

Закону «Про освіту»²³⁵. Цей Закон без перебільшення вважаємо проривним кроком у започаткуванні демократичних змін у розвитку тогочасної освітньої галузі, адже ним було узasadнено державну доцільність трансформації освітньої системи на принципах гуманізму, національних інтересів і загальнолюдських цінностей на противагу класовим комуністичним інтересам. Так, у 4-й Статті прийнятого Закону «Про освіту», стверджувалося: «Україна визнає освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства»²³⁶. А серед основних принципів освіти (Стаття 6) вказувалися «гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, традиціями»²³⁷. З розвитком у країні демократії і зміною суспільних потреб у 1993 р., а детальніше – у 1996 р. Закон було уточнено (редаговано), й у подальшому до нього вносилися зміни й уточнення, доки він не втратив чинності із прийняттям нового Закону «Про освіту» у травні 2017 р.

Узагальнено можемо стверджувати, що ініційована письменниками потреба захисту української мови, розширення сфери її функціонування і вивчення активізувала проблему конституційного проголошення суверенітету України²³⁸, що відбулося 24 серпня 1991 р., коли Верховна Рада прийняла Акт проголошення незалежності України, який поклав початок створенню самостійної Української держави.

До головних рушіїв зламу радянської мовної політики і творення державної освітньої політики незалежної України відносимо у першу чергу такі внутрішні чинники культурно-освітніх і політичних змін, як поступове зникнення (під тиском національно орієнтованої громадськості) тоталітарної монополії влади на вирішення суспільно значущих питань гуманітарної сфери життя людей. Доказом цього є окреслений вирішальний вплив громадської

²³⁵Закон України «Про освіту» (1991). zakon3.rada.gov.ua/iaws/show/1060-12 (Вилучено: 26.07.2020).

²³⁶Закон України «Про освіту» (1991)...

²³⁷Закон України «Про освіту» (1991).

²³⁸Декларація про державний суверенітет...

думки на визначення державної освітньої політики в Україні; увиразнення прагнення самого суспільства до розбудови національно орієнтованої освіти, що змусило владу почати реалізовувати цілком конкретні заходи, у першу чергу – у галузі середньої загальної освіти.

Окрім цього, слід виокремити і поступове формування науково-педагогічного підґрунтя для різнобічної гуманізації навчання і виховання дітей та молоді, що виявлялося у визнанні необхідності запровадження заходів із зовнішньої і внутрішньої диференціації шкільної освіти, посиленні уваги до обдарованої молоді і психологізації навчального процесу. Це підґрунтя створювалося зусиллями українських вчителів-новаторів, які розвивали особистісно орієнтовані моделі навчання і виховання (В.Сухомлинський, В.Шаталов, М.Чумарна, О.Захаренко, М.Гузик), учених педагогів і психологів (І.Зязюн, Ю.Гільбух, Г.Балл, В.Моляко).

Вагомим зовнішнім чинником, що вплинув на формування шкільної освітньої політики в Україні, став розпад СРСР і вивільнення з-під комуністичної моноідеології.

Пристаючи до думки сучасного мовознавця М.Кочергана, що у справі формування патріотів-українців «виховна робота, в першу чергу, повинна бути покладена на Міністерство освіти. Вона має повсякчасно бути в полі зору шкіл. Від нашого вчительства чи не найбільше залежить, чи національно свідомими громадянами стануть теперішні учні, чи зуміють вони відстояти свою національну гідність»²³⁹, зауважимо й присутню участь у визначенні та реалізації україноорієнтованої шкільної освітньої політики Міністерства народної освіти України (з 1992 р. – Міністерство освіти України). У контроверсійний перехідний період державного становлення ним керував міністр І. Зязюн (вересень 1990 – січень 1992), який прийшов на посаду визнаним ученим, розробником ідей про педагогічну майстерність.

²³⁹ Кочерган Михайло. Мовна ситуація і мовна політика в Україні. *Світгляд*. №2. 2008. С. 23. (С.18-23).

На підставі розгорнутої у суспільстві наприкінці 1980-х років дискусії з приводу оновлення діяльності школи, Колегія Міністерства народної освіти УРСР у серпні 1990 р. схвалила проект «Концепції середньої загальноосвітньої школи України»²⁴⁰, підготовлений колективом учених Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР (нині – Інститут педагогіки НАПН України). Його широко обговорювали і на серпневих учительських конференціях, і на громадських слуханнях протягом навчального року. У концепції, яка ґрунтувалася на тезі, що «школа – модель суспільства», проголошувалася необхідність відновлення культуротворчої функції школи, відродження в змісті навчання і виховання традицій національної культури, відмова від нав'язування школі політичних і релігійних догм, автономність шкіл у виборі форм і методів навчального процесу²⁴¹. Вже у вересні 1991 р. Колегія Міністерства прийняла рішення № 8/61 «Про концепцію середньої загальноосвітньої школи України», у якому схвалила доопрацьований варіант документу²⁴². Зауважимо, що серед задекларованих у Концепції ідей чимало згодом у модифікованому, деталізованому вигляді знайшли вияв у подальших освітніх документах незалежної України, зокрема принципи народності і україноцентричності, диференціації та індивідуалізації навчання і виховання школярів, запровадження варіативності змісту, форм і методів освіти.

Меті національного державотворення засобами освіти слугували й розроблені Міністерством у 1990 р. Концепція патріотичного й інтернаціонального виховання учнівської молоді, формування в неї національної самосвідомості²⁴³ та Концепція естетичного розвитку учнівської молоді, у руслі якої було ініційовано й створення Малих академій народних мистецтв та народознавства, які мали сприяти відновленню фольклорних

²⁴⁰ Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1992. №4.

²⁴¹ Постанова Колегії Міністерства народної освіти УРСР «Про Концепцію середньої загальноосвітньої школи України». ЦДАВО (Центр. держ. архів вищ. органів влади та управління України).Ф.166. Оп.17. Спр.78. арк.69-88.

²⁴² Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1992. №4. С.1

²⁴³ Інформаційний збірник Міністерства народної освіти УРСР. 1990. № 16.

традицій і ремесел. Положення про їх роботу було затверджено 1991 р.²⁴⁴. На наш погляд, ідея щодо організації таких національно орієнтованих осередків дитячої творчості під патронатом і психолого-педагогічних працівників, і представників творчих спілок актуальна й нині.

Виокремимо також розроблення Міністерством Положення про рух учнівської молоді України за збереження і примноженні традицій, звичаїв, обрядів народу «Моя земля – земля моїх батьків», який започаткували 1 вересня 1990 р. у всіх загальноосвітніх школах країни задля відродження серед школярів національної культури, забезпечення поглибленого вивчення історії рідного краю²⁴⁵. Було розпочато також масштабну комплексну програму пошуку, навчання і виховання обдарованих дітей і молоді «Творча обдарованість» (1990-1991)²⁴⁶, завдяки якій стимулювалися дослідницькі пошуки учнівської молоді, набула визнання й узасаднення робота творчих добровільних об'єднань школярів. У 1991р. Колегією Міністерства народної освіти УРСР у співпраці з АН УРСР було також затверджено «Положення про Малу академію наук, наукове товариство школярів та учнівської молоді»²⁴⁷. У подальшому, цей вектор на «розвиток інтелекту, пізнавальної діяльності та творчих здібностей, самовизначення у майбутній професії»²⁴⁸ українських школярів постійно підтримувався у діяльності Міністерства.

Протягом 1991 р. Міністерством був розроблений і прийнятий комплексний плану заходів на виконання постанови Ради Міністрів УРСР від 12.02.1991 р. «Про державну програму розвитку української мови та інших національних мов в УРСР на період до 2000 р.»²⁴⁹, що стало планом конкретних дій з посилення ролі і значущості рідної мови у діяльності школи, спрямованих

²⁴⁴ Інформаційний збірник Міністерства народної освіти УРСР. 1991. № 12.

²⁴⁵ Інформаційний збірник Міністерства народної освіти УРСР. 1991. № 11.

²⁴⁶ Інформаційний збірник Міністерства народної освіти УРСР. 1992. № 3. С.13-14.

²⁴⁷ Інформаційний збірник Міністерства народної освіти УРСР. 1991. № 12.

²⁴⁸ Інформаційний збірник Міністерства народної освіти УРСР. 1991. № 12. С.13.

²⁴⁹ Інформаційний збірник Міністерства народної освіти УРСР. 1991. №11. С.3.

на сприяння «утвердженню державності української мови в усіх навчально-виховних закладах»²⁵⁰.

У контексті оновлення змісту середньої освіти відповідно до Концепції національної школи за спільної участі вчених АН України, Міністерства народної освіти, Спілки письменників України було розпочато проведення конкурсів на створення нових оригінальних підручників, посібників і програм для загальноосвітніх шкіл, педагогічних інститутів²⁵¹.

Висвітлюючи перші кроки націєтворення, пов'язані головним чином з реформуванням середньої школи у національному дусі, слід звернутися до такого важливого, одного з перших документів, яким визначено ключові стратегії розбудови освіти у вже незалежній Україні – до Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття») (1993), розробленої за міністра освіти України П. Таланчука (1992-1994). Без сумніву цей документ став першим ідейним орієнтиром у розбудові самостійної національної системи освіти. У Програмі йшлося про необхідність відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, про потребу виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, про національне відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні²⁵². Головна мета Програми була сформульована як «визначення стратегічних напрямів розвитку освіти в умовах державної незалежності», при цьому детермінувалася орієнтація на національне спрямування освіти, «створення такої цілісної системи безперервного навчання і виховання, яка забезпечувала б формування інтелектуального і культурного потенціалу нації»²⁵³. Визначальним складником реформування освіти визнали оновлення її змісту й узгодження із запитами особистості й новими потребами українського суспільства, а також із стандартами світового наукового і педагогічного досвіду.

²⁵⁰ Інформаційний збірник Міністерства народної освіти УРСР. 1991. №11. С.4.

²⁵¹ Інформаційний збірник Міністерства народної освіти УРСР. 1991. № 12.

²⁵² Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ століття. *Освіта*. 1993. № 44-46. С.1-13.

²⁵³ Державна національна програма «Освіта»... С.2.

На визначення у Програмі ключових напрямів оновлення шкільної освіти великою мірою вплинули такі чинники як позиція, голос української громадськості, що пов'язуємо із започаткованою з середини 1980-х років тенденцією до зростання впливу національно орієнтованої частини суспільства на прийняття державних рішень, а також активністю освітянської спільноти щодо долучення до формування державної політики у галузі освіти, у першу чергу – загальної середньої освіти.

Аналіз документів засвідчує, що за діяльності міністра-Таланчука в освітній галузі України відбулися принципово важливі зрушення, спрямовані на інтенсифікацію розбудови національно орієнтованої освіти (підготовка оновлених підручників, контроль виконання Закону «Про українську мову» у певних областях країни), а також зміни, прямо чи опосередковано пов'язані з посиленням процесів гуманізації освіти. Крім того, до прикладу, за рішенням Міністерства освіти України вже з 1993 р. ініціювалося створення у всіх типах навчальних закладів центрів з проведення заходів, пов'язаних з вшануванням пам'яті жертв Голодомору в Україні²⁵⁴.

Водночас матеріали засідань Колегії Міністерства (1993) свідчать про те, що реформування загальноосвітньої школи відбувалося неналежними темпами²⁵⁵, насамперед внаслідок посилення кризових економічних процесів в країні.

Загалом, наголошуючи на націєтворчому потенціалі Програми, доводиться вживати слово «проголошувалося», що не випадково. На жаль, задекларовані в документі вкрай важливі для державотворення і розвитку освіти як його вагомого складника ідеї та принципи багато в чому залишилися маніфестованими (наприклад, досі не виконано положення про надання освіти

²⁵⁴Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1993. №1. С.3.

Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1993. №2. С.2

Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1993. №14. С.19-20.

²⁵⁵Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1993. №14. С.3

пріоритетного статусу²⁵⁶). Думаємо, недоречно закидати розробникам Програми те, що вони не завбачили наростання в країні у 1990-ті роки матеріально-економічної кризи, і не врахували інертність самої освітньої системи щодо швидких нововведень. На наше переконання, і до тепер маємо пам'ятати і цінувати те, що саме завдяки закладеним у цій програмі ідеям, які на роки вперед окреслили шляхи гуманізації і розвитку національної освіти, розпочалася і продовжується розбудова шкільної освіти на україноцентричних засадах, орієнтованих на потреби і держави, і особистості.

Отже, закладені на зламі останніх десятиріч минулого століття стратегічні ідеї щодо освітньої політики незалежної України в галузі середньої школи не лише відіграли важливу роль у піднесенні функціонування рідної мови, у започаткуванні масового формування у дітей та молоді української самоідентифікації, а й у такий спосіб явно і неявно працювали на ключову ідею – ідею українського державотворення. Офіційні статистичні дані свідчать: якщо у 1995/96 н.р. українською мовою навчали у 58% шкіл, у 2007/2008 н. р. україномовні школи становили 80%²⁵⁷, а вже починаючи з 2015 р. відсоток таких шкіл сягає 91%²⁵⁸. Про зростання мережі середніх україномовних шкіл пише й історик Н. Біденко²⁵⁹.

Наївно уявляти, що такі складні, тривалі у часі процеси, як націєтворення, державотворення можуть бути швидко реалізовані у формі лінійного поступу згідно із запланованим, бодай і найрозумнішим планом дій. Але, завдяки активному започаткуванню в описаний у статті час державотворчих процесів у галузі шкільної освіти, без сумніву зараз можна говорити про значні досягнення у складному процесі творення Української державності засобами середньої школи.

²⁵⁶Касьянов Г. Освітня система України. 1990-2014.Благодійний фонд «Інститут розвитку освіти». Аналітичний огляд. К.: Таксон, 2015. С.15. (52 с.)

²⁵⁷ Статистичний щорічник України за 2007 р. За ред. О.Г.Осауленко. Київ, 2008. С.459.

²⁵⁸ Статистичний щорічник України за 2018 р. За ред. І.Є. Вернера. Київ, 2018.С. 121.

²⁵⁹Біденко Наталія. Розвиток загальної середньої освіти в Україні в період незалежності. Наук. записки Кіровоградського держ. університету ім. Володимира Винниченка. 2005. Вип.12. Серія: Історичні науки. С.213-225.

Так за соціологічним дослідженням «Етнічна та мовна ідентичність», проведеним Центром Разумкова (2018), встановлено, що 92% опитаних вважають себе етнічними українцями, 6% – етнічними росіянами, 1,5% віднесли себе до інших етносів²⁶⁰. Понад дві третини (68%) респондентів вважають рідною мовою українську, 14% – російську, 17% – і українську, і російську однаковою мірою, 0,7% – інші мови²⁶¹. У Західному регіоні вважають рідною мовою українську 93% опитаних, у Центральному – 84%, у Південному – 42%, Східному – 36%, на Донбасі – 27%. Частка тих, хто вважає рідною мовою російську, становить відповідно, 2%, 6%, 31%, 24% і 42%, рівною мірою українську та російську – відповідно, 3%, 10%, 26%, 38% і 29%²⁶².

На думку переважної більшості експертів, опитаних у 2018 р.²⁶³, найбільш позитивний вплив на процес формування спільної ідентичності громадян України мають діячі культури, мистецтва, спорту (загалом 81%), середня школа (80%), Збройні Сили (78%), дитячі садки (76%), громадські організації, організації ветеранів АТО, Міністерство освіти і науки (по 75%)²⁶⁴.

Щодоролі МОНУ України у зміні мовної ситуації, то на наш погляд, воно відіграло і продовжує відігравати важливу роль в українізації системи освіти, і зокрема загальноосвітньої школи. Можливо з точки зору соціолінгвістів, його діяльність у галузі розширення функціонування української мови й недостатня, але й радикальні зміни мовної ситуації навряд чи сприятимуть консолідації такої складної, багатонаціональної і багатомовної країни, якою є Україна. Адже навіть самі соціолінгвісти визнають, що приводом до сучасної гібридної війни

²⁶⁰Основні засади та шляхи формування спільної ідентичності громадян України (інформаційно-аналітичні матеріали Центру Разумкова). *Національна безпека і оборона*. №1-3 (169-170). 2017. С.5. (С.3-63).

²⁶¹Основні засади та шляхи... С.26.

²⁶²Основні засади та шляхи... С.26.

²⁶³ Процес формування спільної загальнонаціональної ідентичності громадян: чинники впливу, основні засади і напрями (експертне опитування). *Національна безпека і оборона*. 2017. №1-3 (169-170). С.77-88. http://razumkov.org.ua/uploads/journal/ukr/NSD169-170_2017_ukr.pdf (Вилучено: 6.07.2020).

²⁶⁴ Процес формування спільної... С.77.

«стало саме мовне питання»²⁶⁵. Гуманітаріям не варто забувати третій закон І.Ньютона – «сила дії дорівнює силі протидії», що цілком справедливо і для суспільних систем. Тому навряд чи можна визнати демократичними вимоги соціолінгвістів щодо доцільності діяльності «державного органу, наділеного функціями контролю за виконанням мовного законодавства»²⁶⁶. Водночас погоджуємося з думкою експерта Л.Смоли, що важливим напрямом мовної політики, формування ідентичності має бути «налагодження комунікації між державою та її громадянами»²⁶⁷.

Вважаємо доречним ще зазначити й думки авторитетних зарубіжних соціолінгвістів і філологів, які відкрито пишуть про те, що «мономовні ідеології, хоча й не здаються легко, але такі ідеології є хибними як для суспільства, так і для індивіда»²⁶⁸.

Безперечно, без української мови не може бути української держави. І не можна не погодитися з думкою професорки Л.Масенко, що «становлення власної держави ... цілком реально зробити через відповідне виховання молодшого покоління. Ключовою тут, безперечно, є роль шкільного учителя. Саме вчитель, який, поряд з батьками, є найбільшим авторитетом для дітей, має прищепити учням любов до мови своєї країни і навчити їх повноцінно нею володіти»²⁶⁹.

²⁶⁵ Соколова С.О. Актуальні проблеми сучасної української соціолінгвістики. *Українська мова*. 2019. №1. С.40. (С.36-42).

²⁶⁶ Масенко Лариса. Мовний конфлікт в Україні: шляхи розв'язання. *Українська мова*. 2018. №2. С. 21. (С.20-32).

²⁶⁷ Процес формування спільної загальнонаціональної ідентичності громадян: чинники впливу, основні засади і напрями (експертне опитування). *Національна безпека і оборона*. 2017. №1-3 (169-170). С.77-88. http://razumkov.org.ua/uploads/journal/ukr/NSD169-170_2017_ukr.pdf (Вилучено: 26.07.2020).

²⁶⁸ Tove Skutnabb-Kangas and Teresa L. McCarty, (2008). Key concepts in bilingual education: ideological, historical, epistemological, and empirical foundations In Volume 5, *Bilingual Education*, eds Jim Cummins & Nancy Hornberger. *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition. New York: Springer, 3-17. Downloaded from: file:///C:/Users/111/Downloads/Key_Concepts_in_Bilingual_Education_Ideological_Hi.pdf (Retrieved 26.07.2020).

²⁶⁹ Масенко Лариса. Мовний режим у школах і завдання дерусифікації. <https://www.radiosvoboda.org/a/28800659.html> (Вилучено: 27.07.2020.).

2.1.1.4. Моделі особистісно орієнтованого виховання школярів

З поступовим переходом наприкінці 1980-х років розвитку науки в Україні урусло постнекласичної парадигми, в усій гуманітарній сфері відбувалося переорієнтування досліджень у дусі людиномірності (або гуманітарна парадигма). Відповідно й в освітній галузі, насамперед у зв'язку з вивільненням наукової думки з рамок радянської моноідеології, почали визнавати метою освіти не стільки нагромадження людиною знань, скільки забезпечення її особистісного становлення і розвитку. Пріоритетними стали загальнолюдські цінності, життя і здоров'я людини, розвиток особистості, розкриття її індивідуальності²⁷⁰[24].

Висвітливо ідеї українських психологів, пов'язані з розробленням у перші десятиліття незалежності моделей особистісно орієнтованого виховання молодого покоління українців.

Теоретико-методологічним підґрунтям дослідження стало визначення поняття «особистість», обґрунтоване відомим українським психологом, академіком С.Максименком, а саме: «Особистість – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ»²⁷¹[20, с.3]. Разом з тим, особистість розглядаємо як «характеристику індивіда в аспекті його включеності у суспільне ціле» (В.Петровський, 1981), або в «усьому розмаїтті психічних властивостей, що визначаються реальним буттям, справжнім життям людини і формуються у конкретній діяльності»²⁷² [25, с.517]. Аналіз ідей українських учених співвідносили з гуманістичною психоаналітичною теорією Е.Фромма,

²⁷⁰ Рижак Л., (2004). Система освіти в Україні та її перспективи : філософський аналіз. *Вісник Львівського університету. Філософські науки*. Вип. 6. С.16-26.

²⁷¹ Максименко С.Д. (2006). Поняття особистості в психології. *Практична психологія та соціальна робота*. №7. С.3. (С.3-8).

²⁷² Рубинштейн С.Л., (2007). О личностном подходе. В: *Основы общей психологии*. СПб.: Питер, С.517. (713 с.)

структурною теорією рис особистості Р.Кеттела, гуманістичною теорією А.Маслоу²⁷³ [31].

Особистісно орієнтоване виховання розуміємо сув'язно з визначенням академіка І.Беха, який вважає його новим для України типом виховання²⁷⁴, що розвивається у постіндустріальному суспільстві, й спрямоване на людину як найвищу цінність і мету виховання, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети²⁷⁵ [7, с.625-626].

Як вже зазначалося, на час здобуття незалежності українські психологи піднімали питання гуманізації освіти, забезпечення її особистісно орієнтованого змісту²⁷⁶ [15-16], тому вже в перші роки суверенності України вони активно розробляли проблеми вивчення впливу системи чинників – сім'я, школа, засоби масової інформації і комунікацій, контактний колектив (клас, група, об'єднання), неформальна група (референтна) – і кожного з них зокрема на розвиток підростаючої особистості²⁷⁷ [17]. Як писав один з провідних на той час науковців, директор Науково-дослідного інституту психології України, академік О.Киричук, «одним з принципів організації навчально-виховного процесу у школі закріплювалася його диференціація й індивідуалізація з неодмінним урахуванням рівнів фізичного та духовного розвитку учня (студента)»²⁷⁸ [17, с. 7].

На державному рівня зміст та шляхи втілення нової – гуманістичної – парадигми в українській освіті вперше було задекларовано в Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)» (1993), де зазначалися

²⁷³ Хьелл, Л., Зиглер, Д., (2005). Теории личности. 3-е изд. СПб. Питер. 607 с.

²⁷⁴ Новим учений його тлумачив на початку 2000-х років.

²⁷⁵ Бех І.Д., (2008). Особистісно орієнтоване виховання. В: Енциклопедія освіти. К. Юрінком Інтер. С.625-626.

²⁷⁶ Дічек Н.П., (2018). Внесок психологів України в індивідуалізацію навчального процесу в середній школі (друга половина ХХ ст.). *УІЖ*. № 1. С.15-30. Дічек Н. П., (2012). Доробок О. Лазурського у галузі експериментальних досліджень дитинства (поч. ХХ ст.). *Теорія та методика навчання і виховання* : Зб. наук. праць Харківський НПУ імені Г. Сковороди. Вип. 30. С. 30-37.

²⁷⁷ Киричук О.В., (1993). Стан і перспективи розвитку практичної психології в системі народної освіти в Україні. *Психологія: науково-методичний збірник*. К. Освіта. Вип. 40. С.3-15.

²⁷⁸ Киричук О.В., (1993). Стан і перспективи розвитку...С.7.

такі типово-зразкові риси людини, як духовність, національна самосвідомість, культурна толерантність²⁷⁹ [14]. Отже, на зміну технократичному ідеалу ерудованої людини у душі класичної моделі освіти, що домінувала до 1990-х років²⁸⁰ [26, с. 215] було висунуто ідеал висококультурної людини.

У розвинених європейських країнах ще з 1970-х років формувалася нова, постнекласична модель освіти, згідно з якою цінністю визнавався розвиток потенцій і можливостей людини, процес її творчої самоактуалізації та самореалізації. Утвердження так орієнтованої освіти вмотивувалося наростаючою інформатизацією й комп'ютеризацією суспільного розвитку, що спонукало людину до постійного розвитку і навчання (концепція «longlife learning»). Внаслідок зростання значення освіти в житті планети і віддаючи данину об'єктивній реальності викликів глобалізації, на рівні ЮНЕСКО ХХІ ст. оголосили століттям освіти²⁸¹ [18].

Натомість, із здобуттям незалежності реформування освіти в Україні упершу чергу спрямовувалося на національне відродження і самоствердження держави, тому етнонаціональні інтереси було визнано пріоритетними. Освіта мала бути знаряддям самоідентичності, слугувати відтворенню й зростанню гуманітарного потенціалу нації, який, на думку українського політичного діяча Є.Марчука, «визначається рівнем психічного та фізичного здоров'я нації, її соціального благополуччя, моральності, духовності, інтелектуального розвитку, психологічної єдності, гуманітарної активності»²⁸² [21].

Одним з перших серед психологів України модель особистості з урахуванням національної самоідентифікації обґрунтував М. Боришевський

²⁷⁹ Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ ст. *Освіта*. 1993. № 44-46. С.1-13.

²⁸⁰ Сердюк Л.З., (2017). Становлення постнеокласичної парадигми в українській психології. У: *Становлення базових парадигм української психології*. кол. монографія за ред. В.В. Турбан. К. Видавничий Дім «Слово». С.215. (С.212-222 с.).

²⁸¹ Кноль И., (2002). От доклада Э.Фора до доклада Международной комиссии «Образование для XX века» под руководством Ж.Делора. В: *ЮНЕСКО. Цели, структуры, деятельность*. М. «Рудомино». С.48-53.

²⁸² Марчук Є., (2001). Соціополіс – модель майбутнього суспільства. *Національні інтереси*. Львів. №4-5. С.106. (С.104-114).

(1996)²⁸³[9]. Важливою умовою конструктивного, соціально цінного функціонування і становлення особистості він вважав гармонійність, сумірність розвитку її новоутворень (домагання, соціально-психологічні очікування, оцінні ставлення до навколишніх), тому зазначав, що «постійно актуальним у педагогіці є принцип комплексності та системності (дитину не можна виховувати частинами). Навіть на початкових стадіях виховання дитини педагог повинен уявляти чітку перспективну модель зрілої особистості вихованця. Така модель має визначати зміст та напрям стратегічної мети, що повсякчас співвідноситься з віковими потенціями дитини»²⁸⁴ [9, с.29].

Наголошуючи, що головною метою організації виховного процесу є забезпечення умов розвитку та саморозвитку особистості, учений аргументував важливість розроблення моделі зрілої особистості як певної опори для вихователя, з якою можна звіряти «мету керованої ним педагогічної діяльності, враховуючи потенційні можливості дитини на кожному віковому етапі її особистісного ставлення»²⁸⁵ [9, с.30].

До ключових 10 елементів структури зрілої особистості, сутність якої розкривається у виявах її духовності, М. Боришевський, окрім моральних чеснот міжлюдських стосунків (доброта, толерантність, справедливість, щирість, сумлінність, взаємоповага, принциповість, працелюбство), якостей когнітивного виміру (критичне й самокритичне мислення; екологічне мислення і відповідальне сприйняття природи), відніс: «6. Патріотизм: самовіддана любов до рідної землі, її народу, держави. Почуття відповідальності за сучасне й майбутнє нації, держави як реальний вияв громадського обов'язку. 7. Інтерес до минулого рідного краю, прагнення збагнути як величні, героїчні моменти в його історії, так і причини трагічних занепадів, страждань народу. Шана до видатних людей, героїв нації, які жертвовно служили народові, збагачували його культуру, науку, примножуючи внесок Вітчизни у скарбницю світової

²⁸³ Боришевський М. Й., (1996). Психологічні механізми розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. №3. С.26-33.

²⁸⁴ Боришевський М. Й., (1996). Психологічні механізми... С.29.

²⁸⁵ Боришевський М. Й., (1996). Психологічні механізми... С.30.

цивілізації. Діяльна участь у збереженні та примноженні традицій народу, збагаченні його культури, мистецтва, науки. 8. Усвідомлення невичерпних можливостей віри у вищу ідею, у безсмертя, незнищенність душі людської як символ людського в Людині, як можливість збагнути сенс самовдосконалення і творення себе задля досягнення найвищої і святої мети – служити людині, народові, Вітчизні і знаходити в цьому справжнє, людське щастя. 9. Розвинена національна самосвідомість, прагнення до самоідентифікації з нацією; національна гідність і самоповага у поєднанні з шаную до всіх етносів держави, які є патріотами, самовіддано служать Батьківщині. 10. Усвідомлення неоціненого значення рідної мови, в якій на генетичному рівні втілюються творча сила народного духу, його помисли, сподівання, віра і воля»²⁸⁶ [9, с.31-32].

Особистісні характеристики, виокремлені у наведеній цитаті, у своїх подальших дослідженнях (2000; 2010; 2012)²⁸⁷ вчений обґрунтував як елементи багатовимірної системи утворень у свідомості людини, що віддзеркалюють її потреби, інтереси, ставлення до себе і до навколишнього середовища, а також як духовні новоутворення у свідомості суб'єкта, з яких вибудовується його національна самосвідомість²⁸⁸ [10, с.148]. М. Боришевський розвинув свої міркування і про модель особистості на рівні концептуальної моделі зрілої особистості-громадянина, духовну сферу якої утворює система цінностей. До неї науковець включив 7 груп цінностей – моральні, громадянські, світоглядні, екологічні, естетичні, інтелектуальні, валеологічні²⁸⁹ [9, с.31-32].

Виходячи з тези, що психологічним механізмом створення і функціонування переконань є формування соціальної настанови, що відображає

²⁸⁶Боришевський М. Й., (1996). Психологічні механізми... С.31-32.

²⁸⁷ Боришевський М. Й. (2012). Особистість у вимірах самосвідомості: монографія. Суми. «Еллада». 608 с.; Боришевський М. Й., (2000). Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості. К.Міленіум. 76 с. Виховання духовності в учнів підліткового та юнацького віку., (2010). Метод. посібник. За ред. М.Й. Боришевського. Київ – Кіровоград. КП «Поліграфія». 192 с.

²⁸⁸ Боришевський М.Й., (1997). Духовні цінності в становленні особистості громадянина. *Педагогіка і психологія*. № 1. С.148. (144–150).

²⁸⁹ Боришевський М. Й., (1996). Психологічні механізми... С.31-32.

ставлення особистості до духовних характеристик (цінності, норми, оцінки, потреби)²⁹⁰ [103, с. 148], окрім моделі особистості М.Боришевський обґрунтував шляхи формування духовних потреб індивіда у контексті його соціальних взаємин, концептуальні положення про самосвідомість та «самотворення» особистості як «розгортання власної суб'єктності, зростання рівня її ефективності»²⁹¹[8, с. 44].

За Боришевським, і умовою, і принципом «самотворення» постає духовність особистості як основа для її сходження до найвищих ціннісних інстанцій²⁹²[11]. Дослідження проблеми «самотворення» особистості вважаємо визначним внеском ученого у вітчизняну психологію особистості. Учений довів, що, лише розуміючи людину як активного, свідомого суб'єкта всіх виявів власної життєтворчості, можна «зрозуміти особистість як феномен, здатний поєднувати в собі суспільне та індивідуальне, цілеспрямовано регулювати їх взаємодію і досягати завдяки цьому бажаних і суттєвих позитивних змін як у собі, так і в навколишній соціальній дійсності»²⁹³ [8, с. 44].

На думку науковця, в становленні, розвитку особистості вирішальне значення має наявність саморегуляції як умови ефективного функціонування особистості як системи, оскільки завдяки здатності до саморегуляції ця система забезпечує оптимальний рівень взаємодії і між власними підструктурами, і належну взаємодію із зовнішніми впливами. Врахування цього чинника він визнавав важливим у програмуванні головних цілей формування особистості дитини, серед яких пріоритетне місце має посідати стимуляція всіх виявів самоактивності і самовиховання як найвищий рівень саморегуляції.

Уважаємо, що феномен «самотворення» стає особливо актуальним у мінливому, швидко змінюваному сьогоденні, коли людина часом змушена перебудовувати власне Я, відмовляється від звичних уявлень внаслідок

²⁹⁰ Боришевський М.Й., (1997). Духовні цінності... С.148.

²⁹¹Боришевський М., (2013). Концептуальні засади проблеми самотворення особистості. *Психологія особистості*. № 1. С.4. (С. 39-47.).

²⁹² Боришевський М. Й. (2012). Особистість у вимірах самосвідомості: монографія. Суми. «Еллада». 608 с.

²⁹³ Боришевський М., (2013). Концептуальні засади...С.44.

об'єктивно виникаючих викликів світу, який невинно змінюється. Розглядаючи згаданий феномен, М.Боришевський визначив таку істотну особливість самотворення, як необхідність його контролювання, з огляду на те, мета самотворення у першу чергу полягає у збереженні визначальної особистісної характеристики – ідентичності²⁹⁴ [8, с. 45-46].

Ще однією присутньою особливістю самотворення вчений визначив органічну включеність цілей «самотворення» у соціальну реальність не лише як умови адаптації до неї, а й з метою змін самої соціальної дійсності²⁹⁵ [8]. У такий спосіб, пише дослідник, відбувається трансформуючий вплив особистості на довкілля. Суттєвим психолого-педагогічним положенням, сформульованим ученим, є теза, що «самотворення розпочинається у юнацькому віці, триває упродовж усіх наступних років життя людини... початкові стадії самотворення можуть бути доступні старшим підліткам», отже виховний вплив, що сприяє самотворенню, слід розпочинати як найраніше²⁹⁶ [13].

Науково й практично значущим стало й обґрунтування на порубіжні віків засад особистісно орієнтованого виховання академіком І.Бехом. Він розробив розгорнуту модель такого виховання, схарактеризував виховні традиції українців, що склалися під впливом західної культури²⁹⁷ [5], визначив соціально-педагогічні умови ефективного функціонування виховного простору як особливого соціокультурного утворення; сформулював основні цінності гуманістичного особистісно орієнтованого виховання («людина, яка вирощує й виховує в собі особистість; творчість як механізм розвитку людини культури; духовність як показник цього розвитку»)²⁹⁸ [5].

За принципом побудови модель особистісно орієнтованого виховання І.Бека відмінна від варіанту М.Боришевського. Однак обидві моделі поєднує

²⁹⁴Боришевський М., (2013). Концептуальні засади...С.45-46.

²⁹⁵Боришевський М., (2013). Концептуальні засади...С.47.

²⁹⁶ Виховання духовності в учнів підліткового та юнацького віку., (2010). Метод. посібник. За ред. М.Й. Боришевського. Київ – Кіровоград. КП «Поліграфія». С.№1. (192 с.).

²⁹⁷ Бех І.Д. Особистісно орієнтована модель виховання як науковий конструкт. URL:http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/3/vupys_k_21.pdf (Вилучено: 03.03.2019).

²⁹⁸ Бех І.Д. Особистісно орієнтована модель...

акцентування вченими уваги на необхідності включення національних цінностей особистості в осердя моделі. За Бехом, у її структурі має бути забезпечене врахування таких чотирьох складників:

- виховання як соціокультурний феномен;
 - загальнолюдські та національні цінності в освітньому процесі;
 - сутнісно-цільові характеристики особистісно орієнтованого виховання;
 - психометодична проекція особистісно орієнтованої моделі виховання²⁹⁹.
- [5].

Окреслимо суть кожного з них. У контексті розгляду особистісно орієнтованого виховання як соціокультурного феномену, вчений тлумачить виховання як двосторонній процес: вихователь – суб'єкт виховання, у якому передбачено зміщення акцентів ініціативи від вихователя (засобами партнерської взаємодії) до самовиховання особи, тобто дійовості набуває ініціатива вихованця. Тобто мету особистісно орієнтованого виховання за І.Бехом становить «формування Людини як неповторної особистості, творця самої себе і своїх обставин»³⁰⁰ [6, с.197].

Учений обґрунтував, що «традиції українського виховання склалися під впливом західної культури, нашаровуючись на національні особливості»³⁰¹ [5]. Щодо співвіднесення загальнолюдських та національних цінностей в освітньому процесі, то І.Бех вмотивував, що Людина входить у людство через національну індивідуальність як *національна* людина, оскільки без національності людство було б мертвим, «тому кожний індивід має набувати освіти як гідний представник свого рідного етносу в смисловому полі цінностей, властивих його рідному народу. Це означає, що через освіту і виховання, культуру, частиною якої він є, виявляється й здійснюється соціальне самовідтворення етносу»³⁰² [5]. Лише коли індивід сягає вершин національної

²⁹⁹ Бех І.Д. Особистісно орієнтована модель...

³⁰⁰ Бех І.Д., (1998). Особистісно зорієнтоване виховання. Наук.-метод. посібник. Київ: ІЗМН. С.197. (204 с.).

³⁰¹ Бех І.Д. Особистісно орієнтована модель...

³⁰² Бех І.Д. Особистісно орієнтована модель...

культури, наголошує вчений, він може розкрити для себе загальнолюдські цінності й досягнути «витвори чужого національного духу».

Саме у вимірі особистісно орієнтованої моделі виховання, переконаний І.Бех, утверджується культурологічний підхід до освіти, тобто цілеспрямований, науково обґрунтований процес прилучення особистості до культури, в ході якого здійснюється передача багатовікового людського досвіду (теоретичного, ціннісного, практичного) від покоління до покоління. Зауважимо, що вчений неодноразово наголошує: ключовим принципом виховання має виступати «принцип ціннісної орієнтації», що передбачає «залучення дітей до взаємодії з навколишнім світом і сприяння формуванню ціннісних ставлень до цього світу з позицій сучасної культури»³⁰³ [5].

Описуючи психометодичну проекцію особистісно орієнтованої моделі виховання, вчений пояснює, що у вихованні слід досягти єдності розвитку моральної особистості й моральної індивідуальності. Відмінність цих двох психологічних утворень, на його думку, полягає у наступному. Суб'єкт виявляє себе як моральна особистість, коли пізнає морально-етичні норми й опановує їх, реалізує у своїй поведінці та діяльності. Якщо суб'єкт творить норми міжособистісних взаємин, моделює власну поведінку, виявляється в «суспільно значущій віднесеності до навколишнього світу і світу людей, то він постає як моральна індивідуальність». Узагальнюючи, І.Бех підкреслює: домінантною рисою людської індивідуальності є творчість.

Істотними для вчителя і вихователя вважаємо міркування вченого про специфіку формування Я-концепції учня у процесі навчальної діяльності. Оскільки домінуючою, в часовому й оцінному вимір, рисою шкільного життя є навчальна діяльність, то саме вона накладає суттєвий відбиток на зміст саморозуміння школяра, адже ставлення до нього формуються переважно на основі його успішності в учінні³⁰⁴ [1, с.37]. У результаті, зазначає дослідник, у

³⁰³Бех І.Д. Особистісно орієнтована модель...

³⁰⁴Бех І.Д., (1998). Образ «Я» як мета формування і розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. №2. С.37. (С.30-40.).

дітей формується певне розуміння й оцінка соціальних явищ, орієнтація на оцінні ставлення крізь призму конкретної діяльності. А усвідомлення свого особистого ставлення до світу та інших людей, що існує поза межами навчальної діяльності, залишається збідненим і малодійовим. Тому, радить І.Бех, необхідно поряд з Я-діяльнісним у кожної дитини цілеспрямовано виховувати Я-Особистісне, аби дитина усвідомила себе суб'єктом і відчула потребу реалізувати себе як суб'єкт, а головне – долучитися до соціального не лише на рівні розуміння, а й на рівні перетворення. У кінцевому рахунку вчений пише: «...активно сприймаючи педагогічно керований виховний вплив як соціальну детермінанту власної самозміни, вихованець має набути практики людяності, котра розуміється передусім у культурному і морально-духовному сенсі»³⁰⁵[5].

Оприлюднюючи і поглиблюючи у подальшому положення своєї концепції особистісно орієнтованого виховання, І.Бех розробив низку виховних стратегій або «виховних інваріантів», тобто усталених закономірностей, на основі яких педагог може науково обґрунтовано здійснювати виховний вплив на дитину³⁰⁶ [3, с.89]. До таких інваріантів (стратегій виховання) вчений відніс:

- формування у суб'єкта здібності і бажання усвідомлювати себе як особистість, що автор визначив як «головне завдання виховного процесу»;
- культивування у вихованців цінності іншої людини у сув'язі з формуванням образу «хорошого іншого»;
- використання вихователем «ефекту генерації» (процес породження, генерування дитиною знань-суджень морально-духовного змісту);
- культивування у вихованців досвіду свободи прийняття власних рішень;
- створення виховних ситуацій, що «актуалізують глибинні резерви душі» [3, с.91].

³⁰⁵Бех І.Д. Особистісно орієнтована модель...

³⁰⁶Бех І.Д., (2004). Нові методології виховання підростаючої особистості. *Український соціум*. № 1 (3). С.91. (С.88-94.).

На наш погляд, у своїх працях І.Бех подолав не лише класичну, а й некласичну домінанту (маємо на увазі пріоритет діяльності) в обґрунтуванні своїх ідей, й узаданив в українській педагогіці постнекласичний, гуманістичний погляд на виховання, освіту з позицій педагогічної психології.

Розроблена І.Бехом теорія особистісно орієнтованого виховання, основана на ідеях гуманістичних концепцій особистості (Ш. Амонашвілі, Б.Зейгарник, Р.Бернс, С.Рубінштейн, Е.Фром), викладена вченим у двотомній праці «Виховання особистості» (2003)³⁰⁷ [2], не лише стала віхою в історії української педагогіки, а й справила визначний вплив на реформування освітньо-виховного середовища в душі суб'єктності.

Таким чином, можна констатувати, що з 1990-х років українські вчені поступово розвивають нову постнекласичну модель освіти, де цінністю є розвиток потенцій і можливостей людини, тобто особистісно орієнтовану модель. Класичний та некласичний образ науки і освіти, не відповідаючи глобальним викликам інформаційного суспільства, поступаються постнекласичній парадигмі. Постнекласична система освіти утверджується на основі її інформатизації та комп'ютеризації, а розвиток особистості багато у чому базується на можливостях інформаційного простору.

Розроблення в українській педагогічній психології питань реалізації особистісно орієнтованої освіти істотно активізувалося із здобуттям Україною незалежності й здійснювалося з позицій гуманістичної (постнекласичної) і діяльнісної (некласичної) парадигм, тобто у руслі уявлень про активну роль особи в процесі життєдіяльності, і згідно з принципом суб'єктності, де суб'єктність є особливою якістю буття, що передбачає здатність особи до самостійної життєтворчості.

Поява і розвиток новітніх технологій породжує нове світобачення і світорозуміння, а також суперечності між новими реаліями існування людства

³⁰⁷ Бех І.Д., (2003). *Виховання особистості*. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. К. «Либідь». 278 с.

й усталеними формами і способами ставлення до світу. Водночас, зміну парадигм (класичного образу науки на некласичний, а далі – на постнекласичний) не слід розуміти спрощено, як повне зникнення попередніх уявлень і методологічних установок попереднього етапу. Між ними існує спадкоємність, яка рухається так званим герменевтичним колом пізнання: «Ідеали, норми й філософські засади некласики зберігаються у постнекласичній раціональності у трансформованому вигляді, у вигляді, що підпорядкований новим, більш повним уявленням про природу наукового знання»³⁰⁸ [28, с.58].

2.1.2. Ключові тренди і парадигми розвитку СЗО у друге десятиліття незалежності України.

2.1.2.1. Оновлення шкільної освітньої політики у контексті євроінтеграційного вибору шляху розвитку Української держави

Державні освітньо-політичні починання, здійснені у 2000-2005 рр., вважаємо другим, після періоду 1992-1994 рр, за реформовчим потенціалом періодом закладення парадигмальних системних змін у галузі української середньої загальноосвітньої школи, пов'язаних з упровадженням парадигми людиноцентризму. На рубежі ХХІ ст. в освітній політиці держави сформувалася нова стратегічна лінія – євроінтеграційний вектор розвитку реформ, базований на освітньо-філософській концепції людиноцентризму. Порівняно з 1990-и роками, коли стратегія реформування середньої школи набула національної орієнтації, наприкінці ХХ ст. увиразнився новий стратегічний напрям у її реформуванні – напрям на євроінтеграцію, що знайшло вияв у прийнятому 1999 р. Законі України «Про загальну середню освіту» (1999 р.). Це не означало послаблення попередньої стратегії творення національної школи, навпаки, обидві стратегії логічно відбивалися у законодавчих актах і документах про розвиток середньої освіти у ХХІ ст.

³⁰⁸ Степин В.С. (2013). Типы научной рациональности и синергетическая парадигма. *Сложность. Разум. Постнеклассика*. № 4. С.58. (С.45-50).

Можна стверджувати, що на зламі ХХ-ХХІ ст. в освітній політиці України вже утвердилася стратегія розвитку національної за духом і змістом системи освіти і почала формуватися нова стратегічна лінія – євроінтеграційний вектор розвитку реформ, спричинений тим, що Україна обрала метою поступу української освіти її інтеграцію у міжнародний і у першу чергу європейський освітній простір.

Слід наголосити, що державотворення в Україні збіглося в часі з наростанням глобалізаційних процесів, швидкою змінюваністю чинників впливу на життя окремої людини і країни в цілому. Україна вибирала свій шлях в умовах розвитку глобального інформаційного суспільства і визначила євроінтеграцію головним напрямом змін й у зовнішній, і у внутрішній політиці реформ, у тому числі й освітніх.

Саме розуміння владою України невідворотності глобальних змін і необхідності відповідати на них і було відображено у Законі України «Про загальну середню освіту», де окреслили нові тактичні кроки з реформування шкільної освіти на основі розроблення державних стандартів освіти, суттєвого оновлення її змісту та функцій³⁰⁹ (Закон).

За цим Законом державний стандарт набув статусу замовлення державою певного рівня підготовки учнів і механізму досягнення на всій території країни рівного доступу дітей до якісної шкільної освіти. Уперше в державні стандарти і відповідні програми було введене узгоджене з європейськими реаліями поняття «компетентнісного підходу» у визначенні навчальних досягнень (предметних і ключових), здійснено їх розмежування за змістом і рівнями³¹⁰ (Нац. доповідь, 2016, с.7).

³⁰⁹Закон України «Про загальну середню освіту» (1999 р.). URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14#Text> (Закон втратив чинність на підставі Закону № 463-IX від 16.01.2020}).(Вилучено: 26.07.2020.)

³¹⁰Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ, 2016. С.7. (224 с.)

Ще одним важливим кроком модернізації шкільної освіти стало запровадження варіативності навчальних програм і підручників, що підпорядковувалося реалізації ідеї дитиноцентризму і парадигмі особистісно орієнтованої освіти.

Спочатку ключові положення Закону набули розвитку у розробленій МОН України у співпраці з Академією педагогічних наук України «Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)»³¹¹ (за свідченням активного учасника освітніх реформ академіка НАПН України О.Савченка³¹², і зокрема цієї концепції, її професійне й громадське обговорення широко здійснювалося протягом 2000-2001 рр..

Офіційне закріплення схвалених положень Концепції знайшло вияв у наступному стратегічному за суттю освітньому документі незалежної України – у Національній доктрині розвитку освіти «Україна у ХХІ столітті», спроектованій за очільництва команди міністра В. Кременя³¹³ (Інформ. зб., 2000, №21), який обіймав посаду з грудня 1999 р. по лютий 2005 р. Остаточну редакцію Доктрини було доопрацьовано «зусиллями десятків тисяч освітян, науковців, практичних політиків, діячів науки і культури, пересічних громадян, які надсилали свої пропозиції, брали участь в дискусіях і обговореннях її проекту»³¹⁴ (Андрущенко, 2014). Далі її розглянули і схвалили делегати II з'їзду працівників освіти України (2001 р.), а 2002 р. своїм Указом затвердив Президент України³¹⁵ (2002).

У преамбулі до Доктрини необхідність у її розробленні пояснено так: «... перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, інші властиві сучасній цивілізації риси зумовлюють розвиток людини як головну мету ...»,

³¹¹ Про Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа). Постанова Колегії МОН України, Президії АПН України № 12/5-2 від 22.11.01 року. http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/ (Вилучено: 26.07.2020.)

³¹² Зі спогадів О.Я.Савченка.

³¹³ Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 2000. № 21.

³¹⁴ Андрущенко В.П. Освітня політика в умовах входження України в Європейський простір 2014. URL: dspace.khntusg.com.ua/bitstream/123456789/942/1/3.pdf (Вилучено: 29.07.2020).

³¹⁵ Указ Президента України про Національну доктрину розвитку освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>

потребу в радикальній модернізації освіти, ... завдання забезпечити пріоритетність розвитку освіти і науки»³¹⁶ (Нац. доктрина, 2002, с.137).

Як згодом узагальнив один з учасників її створення академік-філософ В. Андрущенко, цей документ орієнтував « на становлення інформаційного суспільства, перманентного оновлення і актуалізації знання у світовому глобалізаційному просторі. Принциповими в ній є положення про необхідність забезпечення всяк і кожному рівного доступу до якісної освіти; утвердження новітніх інформаційних педагогічних технологій; впровадження мовних стратегій освіти; демократизація освіти і її адаптація до ринкових перетворень; підвищення конкурентоздатності у світовому освітньому просторі; вона спрямовується на утвердження національних інтересів, має здійснюватися впродовж життя, відповідати потребам особистості і суспільства, які постійно змінюються»³¹⁷ (Андрущенко, 2014).

Зміст Національної доктрини за свідченням міжнародних експертів відповідав сучасним і перспективним європейським і світовим освітянським стандартам, провідними тенденціям їх розвитку³¹⁸, разом з тим В.Андрущенко об'єктивував і низку труднощів на шляху реалізації Доктрини, і насамперед неналежне передбачене фінансування, бо воно скоріше скоріш, «консервує її, а ніж спонукає до розвитку». Учений наголошував, що у цьому програмовому документі відображено оновлений «курс розвитку освіти в контексті постсоціалістичних перетворень».

Сучасна дослідниця Н.Шульга необхідність розроблення і прийняття Доктрини пояснює тим, що оскільки в стратегічній за задекларованими намірами Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») на жаль не було «продумано основні механізми і способи досягнення запланованих

³¹⁶ Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. С.1. URL: repository.ldufk.edu.ua/.../1/natsionalna%20doktryna.pdf (Вилучено: 03.03.2018).

³¹⁶ Кремень В.Г. Про стан освіти в Україні та Національну доктрину її розвитку. II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. Київ, ЗАТ «Нічлава». 2001. С.137. (232 с.).

³¹⁷ Андрущенко В.П. Освітня політика...

³¹⁸ Андрущенко В.П. Освітня політика...

цілей і не враховано реалій тогочасного українського суспільства»³¹⁹ (Шульга, 2015, с.90), то виникла потреба у радикальній модернізації галузі, бо, як констатувалося у рішенні колегії МОН України №2/1-2 від 17.08.2000., прийнятому у контексті Послання Президента України Л.Кучми до Верховної Ради України, «обсяг і складність проблем у становленні й розвитку національної освіти значно перевищував позитивні зрушення ... не вдалося задіяти економічні механізми стимулювання розвитку освіти»³²⁰ (Інформ. зб., 2000, №21, с.4-5). Тому визріла потреба у розробленні наступного документу стратегічного масштабу для наближення освітньої політики до нових конкретних умов³²¹ (Інформ. зб., 2000, №21, с.5).

Ми ж наголосимо на тому, що у Доктрині розвиток освіти і науки було визнано «стратегічним ресурсом подолання кризових процесів, поліпшення людського життя, забезпечення національних інтересів, зміцнення конкурентоспроможності Української держави на міжнародній арені»³²² (Доктрина, 2001, с.1).

До реформовчих положень, стратегічна значущість яких була підтверджена часом і досі не втратила актуальності, відносимо задекларовані в Доктрині необхідність забезпечення кожному громадянину рівного доступу до якісної освіти³²³ (Нац. доктрина, 2002, с.143); спрямованість на утвердження національних інтересів і національного характеру освіти³²⁴ (там само, с.140-141); інтеграцію української освіти у міжнародний освітній простір і підвищення її конкурентноздатності³²⁵ (там само, с.153-154); утвердження ідеї про безперервність освіти людини впродовж життя³²⁶ (там само, с.146).

³¹⁹ Шульга Н. Д. Стратегія розвитку освіти як інструмент державної освітньої політики в Україні. *Державне управління та місцеве самоврядування*. 2015. Вип.4(27).С.90.URL: [http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2015/2015_04\(27\)/12.pdf](http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2015/2015_04(27)/12.pdf) (Вилучено: 24.07.2020).

³²⁰ Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 2000. № 21.С.4-5.

³²¹ Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 2000. № 21.С.5.

³²² Національна доктрина розвитку освіти України...С.1.

³²³ Національна доктрина розвитку освіти України...С.143.

³²⁴ Національна доктрина розвитку освіти України...С.140-141.

³²⁵ Національна доктрина розвитку освіти України...С.153-154.

³²⁶ Національна доктрина розвитку освіти України...С.146.

До модернізаційних положень Доктрини відносимо орієнтацію на запровадження в шкільній освіті новітніх інформаційно-комунікаційних і педагогічних технологій³²⁷ (там само, с.146-147), демократизацію освіти, її адаптацію до ринкових перетворень³²⁸ (там само, с.147-150).

У виступі на II з'їзді працівників освіти України міністр В.Кремень визначив низку найважливіших модернізаційних (тактичних) завдань щодо втілення в життя накреслених стратегічних орієнтирів майбутнього розвитку середньої освіти у дусі «особистісної орієнтації освіти», узгодженої з формуванням у дітей та молоді національних і загальнолюдських цінностей. Порушив питання нагальної інформатизації освіти і комп'ютеризації школи, що розглядав не лише як засіб оволодіння учнями комп'ютерною грамотністю яка стає обов'язковою в інформаційному суспільстві, а й убачав у потенціалі цього засобу навчання «здійснення споконвічної мрії педагогів щодо індивідуалізації навчання»³²⁹ (Кремень, 2001, с.12), тобто розширення можливостей реалізації індивідуального підходу до здобувачів освіти.

Не можемо не відзначити й те, що вже у 2001 р. у доповіді міністр висунув ідею про необхідність розвитку при звичайних загальноосвітніх навчальних закладах мережі «спеціальних та інтегрованих класів» для дітей з особливостями психофізичного розвитку³³⁰ (Кремень, 2001, с.14), тобто у сучасних термінах – сформулював ідею інклюзивної освіти, яка почала реалізовуватися з 2009р.

За ініціативи В.Кременя було здійснено такі посутньо важливі практичні кроки з реформування системи шкільної освіти у річищі дитиноцетризму, як теоретико-методологічний перехід від суб'єкт-об'єктної моделі навчання і виховання дітей та молоді до суб'єкт-суб'єктної, що сприяло подальшій демократизації не лише роботи школи, а й переформатуванню світогляду

³²⁷ Національна доктрина розвитку освіти України...С.146-147.

³²⁸ Національна доктрина розвитку освіти України...С.147-150.

³²⁹ Кремень В.Г. Про стан освіти в Україні та Національну доктрину її розвитку. II Всеукраїнський зїзд працівників освіти. Київ, ЗАТ «Нічлава». 2001. С.12. (232 с.).

³³⁰ Кремень В.Г. Про стан освіти в Україні...С.14.

українців у цілому у сенсі піднесення значущості й шанування унікальності людини в соціумі.

До практичних (тактичних) кроків утілення суб'єкт-суб'єктної моделі шкільної освіти відносимо:

- введення у 2000-2001 рр. наказом МОН України №428/48 від 04.09.2000 12-бальної шкали оцінювання знань учнів загальноосвітніх шкіл з метою «гуманізації освіти, методологічної переорієнтації навчання з інформативної форми на розвиток особистості людини, впровадження особистісно орієнтованого підходу до навчання, об'єктивності оцінювання»³³¹ (Інформ. зб., 2000, №19, с.28);

- вдалу спробу започаткування реформовчого переходу загальноосвітньої школи на 12-річний термін навчання впродовж 2002-2007 рр.³³² (Інформ. зб., 2000, №21, с.8.; Інформ. зб., 2002, №2), що мав на меті сприяти узгодженню українського досвіду шкільної освіти з європейськими стандартами, але який з політичних й економічних причин не було завершено. До його реалізації повернулися лише з 2016 р.;

- розроблення і затвердження Державної програми «Вчитель», що в умовах продовження «неналежної державної підтримки системи освіти»³³³ (Держ. прогр. «Вчитель», 2002, №10) мала на меті «підвищити роль вчителя у формуванні громадянського суспільства», подолати вплив негативних чинників, що спричиняють відплив висококваліфікованих педагогічних працівників зі сфери освіти внаслідок падіння престижу професії вчителя і наявної «невідповідності між суспільною роллю і соціальним статусом вчителя»³³⁴ (Держ. програма «Вчитель», 2002, №10, с.5-7). Нагальність прийняття такої програми корелювала також зі здійсненням запланованих реформ шкільної галузі, адже забезпечення організації якісної 12-річної освіти

³³¹ Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 2000. № 19. С. 28.

³³² Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 2000. № 21. С.8.

Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2002. № 2.

³³³ Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2002. №2. С.21.

³³⁴ Державна програма «Вчитель». URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-%D0%BF#Text> Вилучено: 10.08.2020.

потребувало «підвищення соціального статусу вчителя, приведення його заробітної плати у відповідність із суспільною вагою педагогічної праці» (Інформ. зб., 2002, №2, с.21).

- уведення в діяльність загальноосвітньої школи Державних стандартів освіти (з 2001р. – початкової загальної освіти³³⁵ (Інформ. зб., 2001, №7, с.8); з 2004 р. – базової і повної загальної середньої освіти³³⁶ (Інформ. зб., 2004, №1-2). Їх розроблення було ґрунтовним і тривалим, із долученням до творчої роботи учених, освітян-практиків, міжнародних експертів;

- обґрунтування доцільності переходу старшої школи на профільне навчання³³⁷ (Інформ. зб., 2003, №15-16 с.15), що спрямовувалося на посилення процесів диференціації й індивідуалізації навчання, а відтак – забезпечення кожній дитині особистісної траєкторії розвитку і самореалізації. Ця тактична тенденція безперечно була ще одним виявом поглиблення стратегії освітньої політики щодо реалізації особистісно орієнтованої парадигми освіти;

- запровадження в практику роботи української школи спочатку державної підсумкової атестації учнів як нової форми контролю і моніторингу їхніх освітніх досягнень, не залежної від закладу освіти (з 2001 р.³³⁸, (Інформ. зб., 2000, №21, с.27), а з 2002 р. розпочалося (пілотне) впровадження зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) випускників як чинника й індивідуалізованого підходу до них³³⁹ (Інформ. зб., 2002, №4), і забезпечення «реалізації конституційних прав громадян на рівний доступ до освіти, здійснення контролю за дотриманням Державного стандарту загальної середньої освіти, аналізу стану освіти та прогнозування її розвитку»³⁴⁰ (Інформ. зб., 2004, №19-20, с.33). За результатами ЗНО проводиться державна підсумкова атестація випускників та конкурсний відбір для навчання у вищих навчальних закладах, що забезпечує прозорість вступних випробувань.

³³⁵ Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 2001. № 7.С.8.

³³⁶ Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2004. № 1-2.

³³⁷ Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2003. №15-16. С.15.

³³⁸ Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 2000. № 21. С.27.

³³⁹ Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2002. №4

³⁴⁰ Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2004. № 19-20. С.33.

Загалом скасування складання перевідних іспитів як конкретний вияв боротьби з учнівськими стресами, примусового «другорічництва» безумовно були практичними виявами особистісно орієнтованої парадигми в шкільній освіті³⁴¹ (Інформ. зб., 2000, №19; 2001, №7). Водночас запровадження ЗНО створювало підстави для визначення рівня функціонування освітньої системи в контексті міжнародних стандартів освіти, що, своєю чергою, давало підстави для формування державної політики в галузі освіти³⁴² (Інформ. зб., 2004, №19-20, с.35), тобто мало прогностичний освітній потенціал.

- уведення в дію паралельно із Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, що мав на меті забезпечити «рівний доступ до якісної освіти» таким дітям, «наступність між дошкільною і початковою загальною освітою, особистісно орієнтоване навчання і виховання»³⁴³ (Інформ. зб., 2004, №23-24, с.5).

Конкретні шляхи реалізації Національної доктрини розвитку освіти в Україні в галузі шкільної освіти знайшли відображення у низці розроблених уперше концепцій, покликаних деталізувати комплекс питань (нормативне забезпечення, програми, підручники, методичні посібники, матеріально-технічне забезпечення тощо) і практичні шляхи їх розв'язання. До найбільш значущих концепцій, що справили вплив на українську освітню практику, відносимо:

- розроблену в умовах «відсутності національної стратегії інформатизації освіти»³⁴⁴ (Інформ. зб., 2000, №23, с.8) Концепцію інформатизації середніх загальноосвітніх закладів, комп'ютеризації сільських шкіл (I-II та I-III ступенів), де було визначено конкретні завдання з розширення використання у всіх ланках освітнього процесу, а не лише у навчанні інформатики, комп'ютера

³⁴¹ Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 2000. № 19.

Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 2001. № 7.

³⁴² Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2004. № 19-20. С.35.

³⁴³ Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2004. № 23-24. С.5.

³⁴⁴ Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 2000. № 23. С.8.

як засобу навчання; впровадження у шкільний навчально-виховний процес нових інформаційних технологій; розвиток комп'ютерно орієнтованого освітнього середовища школи на основі інформаційних систем, мереж, ресурсів і технологій, побудованих на базі застосування обчислювальної і телекомунікаційної техніки³⁴⁵ (Інформ. зб., 2000, №23, с.9-10). Метою інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів проголошувалася «підготовка підростаючого покоління до плідної життєдіяльності в інформаційному суспільстві» (Інформ. зб., 2001, №13, с.3.). Однак найнагальнішим у той час було завдання насамперед обладнати заклади освіти (головно – школи у сільській місцевості) засобами інформаційних технологій і створити в Україні «мережу комп'ютеризованих шкіл»;

— Концепцію громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності³⁴⁶ (Інформ. зб., 2000, №22, с.9), виконання положень якої спрямовувалося на «розвиток патріотизму, національної самосвідомості, культури міжетнічних відносин», «закладання основ демократичної ментальності, формування критичного мислення, толерантності до поглядів іншої людини, вміння керуватися у вияві соціальної активності демократичними принципами»³⁴⁷ (Інформ. зб., 2000, №22, с.9-10). Важливо, що в документі, розробленому спільно з ученими АПН України, було конкретизовано варіанти методів і форм здійснення громадянського виховання³⁴⁸ (Інформ. зб., 2000, №22, с.15-16);

— Концепцію художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, покликану «формувати особистісно-ціннісне ставлення до дійсності та мистецтва», яке є універсальним засобом «особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, різнобічних естетичних потреб та інтересів»³⁴⁹ (Інформ. зб., 2004, №10, с.4). В її основу

³⁴⁵ Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 2001. № 13. С.3.

³⁴⁶ Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 2000. № 22. С.9.

³⁴⁷ Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 2000. № 22. С.9-10.

³⁴⁸ Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 2000. № 22. С.15-16.

³⁴⁹ Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2004. № 10. С.4.

заклали ідею спрямованості художньо-виховної практики на культуротворчість у процесі діалогової педагогічної взаємодії³⁵⁰ (Інформ. зб., 2004, №10, сс.7; 31).

— Концепцію екологічної освіти в Україні³⁵¹ (Інформ. зб., 2002, №7).

Серед реальних кроків втілення в життя положень Доктрини у частині реалізації рівного доступу до освіти відмітимо початок виконання з 2003 р. соціально значущої програми «Шкільний автобус», покликаної покращити стан одержання освіти у сільській місцевості³⁵² (Інформ. зб., 2003, №11).

Наголосимо, що реформаторська за духом діяльність МОН України у 2000-2005 рр. водночас зберігала елементи раціональної наступності у розробленні певних попередніх тактичних ліній шкільної політики. Так у документах МОН набули конкретизації задекларовані у попередні роки такі починання у галузі середньої освіти, як: затвердження *умов державного фінансування реалізації* положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти³⁵³ (Інформ. зб., 2000, №22, с.22-28; №23), яке мало забезпечувати створення оптимальних умов для здобуття громадянами загальної середньої освіти «відповідно до особистісних потреб, індивідуальних здібностей, стану здоров'я, талантів»; розвиток мовної політики, згідно з чим вивчення української мови як державної стало обов'язковим для всіх учнів країни, а до змісту загальноосвітньої школи ввели вивчення іноземної мови з другого класу³⁵⁴ (Інформ. зб., 2002, №2, с.7). Отже, поряд з оновленням і реформуванням шкільної освіти синергетично продовжували реалізовуватися стратегія на поглиблення національно орієнтованої освіти та локальна стратегія «виращування» в Україні талановитої молоді (освіта обдарованих дітей).

Водночас для дотримання наукової об'єктивності мусимо зазначити, що ставлення громадськості до процесів реформування шкільної освіти не завжди корелюється з оцінними міркуваннями фундаторів таких зрушень. Це

³⁵⁰ Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2004. № 10. С.7 ; С.31.

³⁵¹ Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2002. №7.

³⁵² Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2003. №11.

³⁵³ Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 2000. № 22. С.22-28.

Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 2000. № 23.

³⁵⁴ Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2002. №2. С.7.

стосується насамперед тактики у галузі зміни терміну шкільної освіти, тобто переходу на 12-річний термін навчання. Як показують соціологічні опитування 2018 р., ще й донині проти цього нововведення виступає понад 60% респондентів, «у тому числі 67,8% працівників освіти і 63, 5% осіб, у сім'ях яких є учні або/та студенти»³⁵⁵ (Слюсаревський, 2019, с.143). Водночас таке нововведення як профілізація старшої школи користується «щодалі більшою популярністю в Україні»³⁵⁶ (там сам). Її схвалення зросло з 55,1% у 2016 р. до 74,3% у 2018 р., а серед працівників освіти її підтримують 83,1% опитаних³⁵⁷.

Дослідження історії української освітньої політики у галузі загальної середньої освіти у перші 15 років незалежності переконує, що зміни її стратегічних цілей були наслідком зміни політичного курсу країни, що здобула суверенітет і вибрала напрям на розбудову національної державності, а тому й розвиток шкільної освіти, як і освітньої галузі у цілому, вмотивовано набув націєтворчого спрямування.

З кінця 1990-х років викристалізувалася стратегія України на євроінтеграцію, тому реформування шкільної галузі одночасно підпорядковувалося провідним політичним стратегіям держави, і викликам світу, що зазнавав інтенсивних процесів глобалізації. Важливою засадою української державної освітньої політики стало визнання освіти тим важливим соціокультурним інститутом, який забезпечує економічний, соціальний, культурний розвиток суспільства, тому потребує постійної уваги. Однак фінансово-економічна політика України у перші 15 років незалежності не відповідає проголошеному статусу освітньої галузі.

І все ж у теоретико-методологічному і дидактичному вимірах визнання й обґрунтування того, що освіта є основою всебічного розвитку особистості, її успішної соціалізації, а також є рушієм економічного добробуту, запорукою

³⁵⁵Слюсаревський М.М., Гуменюк О.І., Дворник М.С., Черниш Л.П. Соціальна ситуація в Україні: особливості відображення трансформаційних процесів у громадській думці (2014-2018): довідник / Інститут соціальної і політичної психології НАПН України. Київ, Талком 2019. С.143.

³⁵⁶ Слюсаревський М.М., Гуменюк О.І....С.143.

³⁵⁷ Слюсаревський М.М., Гуменюк О.І....С.143.

розвитку суспільства у контексті середньої загальної освіти набула виразної реалізації у програмних документах Української держави і МОН України, що хронологічно припадають на перші 15 років незалежності. Саме у цей час в освітній політиці було детерміновано стратегії на розвиток людини як найвищої цінності суспільства, що знайшли відображення у низці тактичних починань в галузі середньої освіти; на запровадження реформ у напрямі євроінтеграції (кроки з гармонізації законодавства в галузі освіти із законодавством Європейського Союзу, узгодження українського шкільного курикулуму з європейським, започаткування розроблення і введення в шкільну практику стандартів освіти, наростання впровадження ІКТ і розвиток комп'ютеризації шкільної освіти, розбудова профільної (старшої) школи як ще одного вияву поглиблення ключової стратегії освітньої політики – реалізації особистісно орієнтованої парадигми освіти.

Аналізуючи державну освітню політику в її історичній тяглоті, вважали важливим системно і повно відобразити стратегічні і тактичні кроки як певні оприлюднені ідеальні наміри влади і показати їх імплементацію, щоб на цій підставі обґрунтувати наявність/відсутність послідовності у реалізації державних стратегій, доцільність чи невваженість політичних кроків. Погоджуємося з тими дослідниками, які визнають, що наслідки і результати освітньої політики не завжди можна оцінити з близької у часі відстані, адже деякі з них виявляються поступово, відтерміновано.

2.1.2.2. Освітня політика після Помаранчевої революції

2.1.2.2.1. Діяльність МОН України у 2005-2007 рр. у галузі модернізації роботи закладів СЗО

Освіта сьогодні є стратегічно важливою галуззю розвитку суспільства і держави, а експерти стверджують, що «розвиток освіти – це питання

національної безпеки»³⁵⁸ [23, 5]. За роки незалежності Україна набула досвіду реформування освітньої сфери відповідно до стратегій розбудови державності та викликів світу, який динамічно змінюється, глобалізується.

Як свідчить досвід розвинених держав, з кінця ХХ ст. і особливо у ХХІ ст. освітня політика стає важливою невід'ємною частиною соціальних стратегій і виходить на перший план у програмах державних реформ не лише розвинених країн світу³⁵⁹ [8].

В Україні стратегії закріплюються у законах, державних програмах, доктринах, концепціях, які ухвалює Верховна Рада України, Президент України, а їх утілення і конкретизацію у форі комплексу заходів забезпечують органи державної влади: Кабінет міністрів «здійснює» політику, Міністерство освіти і науки України «бере участь у її визначенні» та «реалізації»³⁶⁰. Безпосередньо втілюють у життя спроектовані завдання заклади освіти, органи місцевого самоврядування, інші адміністративні установи.

Унаслідок постійного прискорення різномасштабних змін у життєдіяльності і української держави, і світової спільноти виникає потреба у постійній, вчасній аналітико-хронотопічній рефлексії нагромаджуваних ідей і досвіду у галузі державної освітньої політики для обґрунтування і корегування подальших напрямів змін.

У вже здійснених численних дослідженнях освітньої політики України виокремлено і цілісно не розкрито участь такої вагомої (у сенсі і визначення, і впровадження державної політики) інституції як Міністерство освіти і науки України (далі – МОН). Не висвітлено й роль МОН у стратегічному розвитку шкільної освіти в незалежній Україні.

У своїх попередніх історико-ретроспективних студіях системно, у хронологічній послідовності вже відрефлексуали проаналізовано діяльність

³⁵⁸Касьянов Г. *Освітня система України. 1990-2014*. Благодійний фонд «Інститут розвитку освіти». Аналітичний огляд. К.: Таксон, 2015. С. 5. (52 с.).

³⁵⁹Домбровська С. *Формування державної освітньої політики та її вдосконалення. Ефективність державного управління: зб. наук. пр.* 2011. Вип. 26. С. 205. (С. 205–209).

³⁶⁰Гальперіна В., Савельєв В. *Освітня політика. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень*. К.: Юрінком Інтер, 2008. С.623.

МОН у період 1991-2004 рр. Наступним часовим відтинком для аналізу історії державної освітньої політики незалежної України у шкільній галузі крізь призму діяльності МОН стає період 2005-2007 рр. Ці часові межі припадають на керівництво відомством міністра Станіслава Ніколаєнка (лютий 2005–грудень 2007). Поділяючи думку³⁶¹, що здійснення реформ невіддільне від осіб, які їх ініціюють, розробляють, керують утіленням в життя, проаналізуємо його діяльність у контексті стратегій державної шкільної політики, які на той момент сформувалися.

Як довело проведені нами попередні дослідження, у 1991-1993 рр. у державній освітній політиці вже суверенної України було задекларовано ключову стратегію – розбудову середньої школи як національної школи за змістом навчання, виховання і соціалізації учнів зі зміною парадигми школи учіння на особистісно орієнтовану освітню парадигму, що відповідало й вектору гуманізації суспільного розвитку³⁶²[5]. Зазначена стратегія здійснювалася МОН за міністрів І. Зязюна (серпень 1990 – лютий 1992) і П. Таланчука (лютий 1992 – березень 1994) шляхом запровадження в роботу школи таких новаційних кроків, як: уведення навчання українською мовою як державною; оновлення змісту навчання і виховання на національних пріоритетах; орієнтації на забезпечення індивідуалізації та диференціації освітнього процесу, у тому числі завдяки розвитку психологічної служби системи освіти; реалізації гуманістичного вектору у доборі форм, методів навчання і виховання, що забезпечувало поступовий перехід до особистісно орієнтованої парадигми освіти; поступового запровадження децентралізації управлінської вертикалі.

Наступний період стратегічних змін в українській шкільній освіті розпочався 1999-2001 рр., після прийняття суттєво оновленого Закону України «Про загальну середню освіту» (1999 р., перша редакція 1991 р.), Національної доктрини розвитку освіти «Україна у ХХІ столітті» (2001), у яких відбито

³⁶¹Домбровська С. Формування державної освітньої політики...

³⁶²Дічек Н. П. Тенденції шкільної освітньої політики в Україні у перше десятиріччя незалежності. *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*. 2019. Вип. 2. С. 72–86.

започаткування євроінтеграційної стратегії в освіті із збереженням національно орієнтованого і дитиноцентрованого векторів реформ³⁶³ [6]. Цю стратегію МОН на чолі з міністром В.Кременем реалізовувало шляхом:

- розроблення і запровадження стандартів початкової і середньої освіти;
- введення громадянського виховання школярів як необхідного складника освіти громадянина демократичної країни, що поділяє загальноєвропейські і загальнолюдські цінності;
- поступового переходу навчального процесу на компетентнісний підхід в освіті, що узгоджувався з європейським досвідом;
- активізації заходів з інформатизації освіти і комп'ютеризації шкіл відповідно до потреб інформаційного постіндустріального суспільства
- запровадження зовнішнього оцінювання навчальних досягнень випускників шкіл³⁶⁴ [36].

Уточнимо, що міністр В. Кремень увійшов в історію розвитку української освіти як успішний реформатор, але на хвилі Помаранчевої революції, учасники якої вимагали зміни влади, як і весь уряд, змушений був піти у відставку. Діяльність його наступника, міністра освіти України С. Ніколаєнка характеризуватимемоу контексті розвитку і реалізації вище окреслених державних стратегій розбудови української шкільної освіти.

Вивчення державних документів, виступів, доповідей С. Ніколаєнка засвідчує, що розвиток шкільної галузі у визначених часових межах був зорієнтований на виконання Указу Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (липень 2005, далі – Указ), метою якого проголошувався «дальший розвиток

³⁶³ Дічек, Н. П. Шляхи утвердження в Україні особистісно орієнтованої парадигми шкільної освіти: психолого-педагогічний аспект. *Освітологія*. 2016. № 5. С. 140–146.

³⁶⁴ *Процеси диференціації в шкільній освіті незалежної України* (історико-аналітичний аспект) : монографія / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки НАПН України ; авт. кол. : Н. П. Дічек, Н. Б. Антоненко, Н. М. Гупан, А. А. Загородня, Т. І. Куліш, С. М. Шевченко ; за заг. ред. док. пед. наук, проф. Н. П. Дічек. Київ, 2019. С. 5-27.

освіти в Україні, її інтеграція в європейський освітній простір, а також створення умов для забезпечення доступу громадян до якісної освіти»³⁶⁵[37].

Порівняння змісту Національної доктрини розвитку освіти «Україна в ХХІ столітті» (2002)³⁶⁶ [27] і положень зазначеного Указу переконує у тому, що фактично в Указі було стисло викладено з певним редагуванням ті ж завдання розвитку освіти, що і в ґрунтовно підготовленій 3 роками раніше і широко обговореній протягом 2000 р. освітянським загалом України Національній доктрині. Але темпи змін, визначені в Указі, було заявлено зависокі, натомість державне фінансування галузі відбувалося із запізненням і заборгованістю перед учителями³⁶⁷[32]. Водночас, хоча в Указі нового Президента України не згадується про Доктрину (напевне, з політичних міркувань) і багато уваги проголошено щодо різних аспектів такої нагальної у той час проблеми, як фінансування освіти, однак суто освітні сенси і вектори змін, вказані у цьому документі, насправді залишилися тими самими. Тому є підстави стверджувати, що МОН реалізовувало вже визначені раніше стратегії. Отже, вважаємо, що протягом терміну роботи С.Ніколаєнка як міністра набули уточнення і поглиблення такі попередні реформовчі проекти.

По-перше, продовження й удосконалення набуло проведення зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) в середній школі³⁶⁸ [17], яке вперше апробували ще за міністра П. Таланчука (1993 р.), а в каденцію В. Кременя за фінансової підтримки міжнародного фонду «Відродження» масштабно поновили його проведення у кількох школах України у формі пілотного експерименту (2003-2004)³⁶⁹ [36].

³⁶⁵Указ Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» №1013/2005 від 4.07.2005 року. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1013/2005/ed20120607#Text>(Вилучено: 1.08.2020).

³⁶⁶ Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. С.1. URL: repository.ldufk.edu.ua/.../1/natsionalna%20doktryna.pdf (Вилучено: 03.03.2018).

³⁶⁷Ніколаєнко С. Виступ у Кременчуцькому державному політехнічному університеті, 27.10.05. URL:<https://www.telegraf.in.ua/education/1541-1541.html>(Вилучено: 12.08.2020).

³⁶⁸Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2006. № 8-9.

³⁶⁹ Див. попередній підрозділ монографії.

Водночас, С.Ніколаєнко виступав за поступовість в уведенні ЗНО, бо, як він зазначив у вересні 2006 р. на прес-конференції у Львові, у 2005 р. для оцінювання знань 40000 випускників довелося підготувати близько 7000 учителів³⁷⁰[30], на що потрібне фінансування, організаційна підтримка, а «для тотального запровадження ЗНО необхідно готувати багато відповідних кадрів. Однак кожного навчального року кількість випускників, охоплених ЗНО, буде зростати»³⁷¹[там само]. Міністр неодноразово наголошував, що тестування випускників корисне, бо дає уявлення про стан справ з якістю шкільної освіти. Тому логічним, у дусі європейської орієнтації, стало й створення (2005) Українського центру оцінювання якості освіти, а результати ЗНО почали визнавати як результати вступних випробувань до вищих навчальних закладів, що сприяло демократизації здобуття випускниками вищої освіти, посилює рівний доступ до неї.

2007 року ЗНО провели у школах Києва, Харкова, Львова. Ним було охоплено понад 116000 випускників³⁷²[31]. Коментуючи результати проведення ЗНО, міністр повідомив, що з наступного навчального року всі випускники шкіл України проходять ЗНО з п'яти основних предметів: української мови, історії України, математики, фізики, хімії і біології³⁷³[там само].

По-друге, на виконання положень Указу щодо інформатизації української освіти³⁷⁴[37], МОН розпочало експеримент з упровадження ІКТ у перепідготовку вчителів³⁷⁵[14] та проведення експерименту за програмою

³⁷⁰Ніколаєнко С. Зовнішнє оцінювання треба вводити поступово. Виступ на прес-конференції у Львові, 27.09.2006. URL:<https://portal.lviv.ua/news/2006/09/27/181203>(Вилучено: 15.08.2020)

³⁷¹Ніколаєнко С. Зовнішнє оцінювання...

³⁷²Ніколаєнко С. Найкраще випускники шкіл знають українську мову. Виступ на прес-конференції у Львові, 06.06.2007. URL:<https://old.dailyviv.com/news/4416>(Вилучено: 15.08.2020)

³⁷³Ніколаєнко С. Найкраще випускники шкіл...

³⁷⁴Указ Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» №1013/2005 від 4.07.2005 року. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1013/2005/ed20120607#Text>(Вилучено: 1.08.2020).

³⁷⁵Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2006. № 2-3.

Intel³⁷⁶ [15]. Але виконати задекларовану в Указі програму інформатизації загальноосвітніх, позашкільних і вищих навчальних закладів у 2006-2007 рр., зокрема «завершити протягом 2006 р. комп'ютеризацію загальноосвітніх шкіл, забезпечити їх телекомунікаційними засобами виходу до міжнародної інформаційної мережі Інтернет»³⁷⁷[37], було нереально внаслідок хронічного недофінансування освітньої галузі³⁷⁸ [26; 40; 23].

Так само нереальним було швидко домогтися й «утвердження високого статусу педагогічних працівників у суспільстві», проголошеного в Указі, хоча, аби «забезпечити поетапне підвищення розмірів оплати праці педагогічних і науково-педагогічних працівників з метою приведення їх у 2006 р. у відповідність із вимогами статті 57 Закону України "Про освіту"»³⁷⁹[37], протягом 2005-2006 рр. вчителям 6 (!) разів підвищували заробітну плату³⁸⁰[32], що трохи полегшило ситуацію, але заборгованість перед учителями не було повністю погашено. Як запевним у виступі в Кременчуці (2006) С.Ніколаєнко: «Міністерство робить все можливе, аби погасити і борги минулих років. <...> Планується погасити п'яту частину боргів»³⁸¹ [там само]. Він також наголосив, що головними пріоритетами розвитку освіти на 2006 р. є «соціальний захист освітян та матеріальна база освіти»³⁸²[там само].

Не зважаючи на певні досягнення в роботі МОН, після слухань звіту уряду України у Верховній Раді України (січень 2006) роботу уряду визнали незадовільною у частині «забезпечення доступу до якісної освіти в сільській

³⁷⁶Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2006. № 1.

³⁷⁷Указ Президента України «Про невідкладні заходи...

³⁷⁸Наливайко Л.Р. Трансформації державної освітньої політики в Україні в умовах євроінтеграції. *Право і суспільство*. 2015. №3 .Ч.3. С.31-34; Щокін Р. Г. Мета і цілі державної політики у галузі освіти: сучасний стан бачення проблеми. *Право*. 2017. № 3. С. 41–46.; Касьянов Г. *Освітня система України. 1990-2014*. Благодійний фонд «Інститут розвитку освіти». Аналітичний огляд. К.: Таксон, 2015. 52 с.

³⁷⁹Указ Президента України «Про невідкладні заходи...

³⁸⁰Ніколаєнко С. Виступ у Кременчуцькому державному політехнічному університеті, 27.10.05. URL:<https://www.telegraf.in.ua/education/1541-1541.html>(Вилучено: 12.08.2020).

³⁸¹Ніколаєнко С. Виступ у Кременчуцькому...

³⁸²Ніколаєнко С. Виступ у Кременчуцькому...

місцевості»³⁸³[7]. У доповіді Ніколаєнко-міністр визнав, що якість освіти на селі, а також якість отримуваних знань приблизно на 20% нижча, ніж у містах. На його думку, причинами були «застаріла матеріальна база та зниження кадрового потенціалу в сільських школах»³⁸⁴ [там само]. До того ж, зазначив він, у сільській місцевості погіршується демографічна ситуація і кількість учнів в сільській школі лише за 2005 р. скоротилася на 400000 осіб³⁸⁵[там само], відповідно збільшилася кількість малочисельних шкіл, що спричинювало подорожчання освітніх витрат на одну дитину. Виходом з такої ситуації міністр назвав виконання програми «Шкільний автобус»³⁸⁶ (запроваджена з 2003 р. – прим.) та створення розгалуженої мережі загальноосвітніх навчально-виховних комплексів навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад. За його даними, кількість таких комплексів лише за останні 5 років³⁸⁷ зростає зі 1228 до 1808³⁸⁸[там само]. Щодо дошкільних навчальних закладів, то уточнимо, що до 2004 р. їх кількість у країні неухильно скорчувалася. Так з 1992 по 2002 роки мережа дошкільних закладів зменшилася на 8800 одиниць й досягла 15700 одиниць, тобто за 10 років мережа цих закладів скоротилася на третину³⁸⁹[38].

За даними С.Ніколаєнка, вперше лише 2005 р. не було скорочення кількості дошкільних закладів, їх діяло 14900 (у містах – 6700, на селі – 8200)³⁹⁰ [28]. У 2006 р. кількість дошкільних навчальних закладів

³⁸³ Депутати визнали роботу уряду України незадовільною щодо дотримання вимог Конституції у питаннях забезпечення здобуття якісної освіти у сільській місцевості. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-politics/314402-verhovna_rada_priynyala_za_osnovu_proekt_postanovi_yakoyu_viznala_nezadovlnoyu_robotu_ur_yadu_shchodo_dotrimannya_vimog_konstituts_v_pitanniah_zabezpechennya_zdobuttya_yaksno_o_svti_v_slsky_mstsevost_445460.html (Вилучено: 1.08.2020).

³⁸⁴ Депутати визнали роботу уряду...

³⁸⁵ Депутати визнали роботу уряду...

³⁸⁶ Цю програму запровадили з 2003 р. – прим.

³⁸⁷ 4 із цих 5 років припали на каденцію В. Кременя – прим.

³⁸⁸ Депутати визнали роботу уряду...

³⁸⁹ Улюкаєва І.Г. *Суспільне дошкільне виховання в Україні за часів державної незалежності (1991-2008 рр.): втрати та здобутки*. URL: [file:///C:/Users/111/Downloads/4128-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-7154-1-10-20190511%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/111/Downloads/4128-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-7154-1-10-20190511%20(1).pdf) (Вилучено: 15.08.2020).

³⁹⁰ Ніколаєнко С. Освіта в інноваційному поступі суспільства: Тези доповіді міністра освіти і науки України С. Ніколаєнка на підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2006 року. *Освіта України*. 2006. №60-61. С. 5 (С.2-21).

збільшилася до 15100, вони охопили 1032000 вихованців (у містах – 840000, у селах – 192000), що становило 51% від загальної кількості дітей дошкільного віку (у місті – 66%, у селі – 26%)³⁹¹[там само]. Наявні позитивні зрушення у середині 2000-х років дали міністру підстави визначити метою наступних років охоплення всіх дітей дошкільного віку відповідною освітою, для чого МОН «поставило своїм першочерговим завданням домагатися забезпечення повного фінансування і відновлення діяльності дошкільних навчальних закладів, які призупинили свою діяльність на невизначений період, та будівництво нових у місцях, де в них є потреба»³⁹² [28].

Наголосимо, що Ніколаєнко-міністр ще у 2005 р. на прес-конференції висловив ідею, яка мала прогностичний потенціал, щодо обов'язковості здобуття дошкільної освіти всіма дітьми, але, враховуючи соціально-економічні обставини в країні, він прагнув домогтися обов'язкової освіти дітей дошкільного віку хоча б протягом 1 року, бо «інтелект дитини формується до 5-6 років», і не навчаючи дітей, ми їх втрачаємо³⁹³ [33].

Через рік (січень 2007), у виступі на слуханнях у Верховній Раді України С. Ніколаєнко доповів, що на виконання проекту «Рівний доступ до якісної освіти», на який у державний бюджет заклали 150 млн. грн., у 2006 р. було розпочато реконструкцію шкільних приміщень, модернізацію телефонного зв'язку, основного лабораторного обладнання, засобів та обладнання для фізичного виховання³⁹⁴[25]. Також продовжувалося виконання програми «Шкільний автобус», покликаної поліпшити умови здобуття освіти сільськими

³⁹¹Ніколаєнко С. Освіта в інноваційному поступі.... С. 5.

³⁹²Ніколаєнко С. Освіта в інноваційному поступі.... С.7.

³⁹³Ніколаєнко хоче зробити дошкільну освіту доступною.URL:https://www.mediaport.ua/news/ukraine/24002/nikolaenko_hochet_sdelat_doshkolnoe_obrazovanie_obyazatelnyim(Вилучено: 12.08.2020).

³⁹⁴Міністр освіти і науки Станіслав Ніколаєнко вважає, що уряду у співпраці з Верховною Радою та місцевими владами вдалося домогтись вагомих результатів у царині загальної середньої освіти. URL:https://www.ukrinform.ua/rubric-politics/426783-mnstr_osvti_nauki_stanslav_nkolanko_vvaga_shcho_uryadu_u_spvprats_z_verhovnoyu_radoyu_ta_mstsevimi_vladami_vdalosya_domogtis_vagomih_rezultatv_u_tsarin_zagalno_seredno_osvti_533162.html(Вилучено: 1.08.2020).

дітьми. Однак її фінансування, за словами міністра, було ускладнене «прив'язкою» грошей до питання продажу землі³⁹⁵[там само].

По-третє, у річищі парадигми особистісно орієнтованої освіти продовжилося вжиття заходів щодо освіти дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку³⁹⁶[11]. В інтерв'ю кореспонденту Укрінформ С. Ніколаєнко зазначив, що 2006 р. вперше до 197 шкіл України надійшло спеціальне обладнання для дітей, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку. Загальна сума поставки корекційного обладнання становила понад 85 мільйонів гривень³⁹⁷[25]. МОН займалося проблемами забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю³⁹⁸ [16], освіти дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування³⁹⁹ [там само].

По-четверте, у контексті оновлення підходів до навчання школярів МОН продовжило проведення апробації електронних засобів загального і навчального призначення для загальноосвітніх навчальних закладів⁴⁰⁰ [16].

До новацій освітньої політики МОН відносимо проведення 2006 р. всеукраїнського конкурсу–захисту сучасної моделі Школи сприяння здоров'ю учнів⁴⁰¹[18], що стало свідченням приєднання України до міжнародного проекту «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю»⁴⁰²[22]. Загалом, за каденції С.Ніколаєнка МОН приділило значну увагу проблемам формування в учнівської молоді навичок здорового способу життя. Назвемо зокрема впровадження Комплексної програми формування навичок здорового способу життя серед дітей та підлітків «Діалог»⁴⁰³[19], а також впровадження, за наказом МОН № 479-1656 від 17.08.2005 р., фізкультурно-оздоровчого патріотичного комплексу школярів України «Козацький гарт». Він складався з

³⁹⁵Міністр освіти і науки Станіслав Ніколаєнко вважає...

³⁹⁶Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2005. №19-20.

³⁹⁷Міністр освіти і науки Станіслав Ніколаєнко вважає...

³⁹⁸Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2006. № 10-12.

³⁹⁹Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки...2006. № 10-12.

⁴⁰⁰Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки...2006. № 10-12.

⁴⁰¹Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2006. № 35.

⁴⁰²Калюжна О.І. Формування навичок здорового способу життя підлітків у позашкільному навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.07. Київ, 2010. 18 с.

⁴⁰³Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2006. № 7.

двох частин: перша – комплекс тестування учнів «Крок до здоров'я» (для моніторингу стану їхнього фізичного здоров'я), друга – фізкультурно-оздоровчий патріотичний фестиваль школярів України «Нащадки козацької слави»⁴⁰⁴[21, 51]. Передбачалося проведення 4-х турів – від загальношкільного, районного, обласного рівнів до всеукраїнського. Комплекс мав на меті також надання шкільній освіті «державно-національної спрямованості»⁴⁰⁵[21, 50] згідно з метою «докорінного поліпшення виховної роботи з дітьми, учнівською та студентською молоддю на основі традицій і звичаїв українського народу, вивчення його історичної та культурної спадщини, формування у підростаючого покоління високої патріотичної свідомості, готовності до виконання громадянських і конституційних обов'язків»⁴⁰⁶[37].

У цілому, в освітній політиці МОН увиразнився вектор на розбудову національної школи і на здоров'язбережувальну освіту, визначену ще у Міжгалузевій комплексній програмі «Здоров'я нації» (2002⁴⁰⁷ [34]), реальні кроки зупровадження якої було зроблено саме під час діяльності на посаді міністра С.Ніколаєнка. У доповіді Підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2007 р. він наголошував, що «одним із основних завдань сучасної школи є створення освітнього середовища для розвитку *здорової* дитини, формування в учнів свідомого ставлення до свого життя і здоров'я, оволодіння навичками безпечного життя і здорової поведінки. Здорове молоде покоління – це запорука стабільного розвитку держави, один із чинників її позитивного міжнародного іміджу»⁴⁰⁸.

До нових векторів у розвитку освітньої політики відносимо й заходи, спрямовані на «подолання духовно-моральної кризи» в суспільстві⁴⁰⁹[13, 84],

⁴⁰⁴Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2005. № 34-36. С.51.

⁴⁰⁵Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2005. № 34-36. С.50.

⁴⁰⁶Указ Президента України «Про невідкладні заходи...»

⁴⁰⁷Постанова КМ України «Про Міжгалузеву комплексну програму «Здоров'я нації». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/14-2002-%D0%BF#Text>(Вилучено: 12.08.2020).

⁴⁰⁸Ніколаєнко С. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості: Тези доповіді міністра освіти і науки України С.Ніколаєнка на підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2007 року. *Освіта України*. 2007. №59. С.3-4. (С.2-5).

⁴⁰⁹Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2005. №30. С.84.

Йдеться про введення в зміст шкільної освіти нового навчального предмету «Етика», метою якого було формування в учнів моральних цінностей, ... знань про основні моральні норми і цінності українського народу⁴¹⁰ [там само]. Водночас МОН було підняте питання й розроблення концептуальних засад вивчення в середній школі предметів духовно-морального циклу на основі обговорення їх з громадськістю. Йшлося про факультативні курси з етики віри та релігієзнавства⁴¹¹ [14], покликані надати батькам право вибору або вивчення у 5-6 класах «Етики», або факультативів згідно з регіональними особливостями⁴¹² [13, 85].

Пристаючи до думки експерта з питань освіти К. Гічан, що в Україні з «приходом практично кожного нового міністра починається ревізія ініціатив попередника»⁴¹³ [3], визнаємо, що діяльність МОН за С. Ніколаєнка можна характеризувати як помірність у реформуванні і результативність у продовженні вже накреслених попередниками оновлювальних зміни в галузі шкільної освіти. Найбільш визначальним у характеристиці діяльності МОН щодо загальноосвітньої школи вважаємо реальне, цілеспрямоване здійснення копіткої, рутинної діяльності, такої потрібної для узasadнення і поступального розвитку попередніх стратегічних починань.

Йдучи з посади С. Ніколаєнка оприлюднив 5 побажань своєму наступнику І. Вакарчуку. Серед них – «робити все можливе і неможливе для того, щоб держава не погіршила ставлення до освіти і науки»; не переобтяжувати зміст шкільної освіти, однак забезпечувати його якість; сприяти розвитку природничо-математичної освіти; «сконцентруватися на питаннях виховної роботи й ініціювати передачу цієї функції від Міністерства

⁴¹⁰ Інформаційний збірник Міністерства... С.84.

⁴¹¹ Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2006. № 2-3.

⁴¹² Інформаційний збірник Міністерства... С.85.

⁴¹³ Гічан, К. Хто був найкращим міністром освіти в незалежній Україні. 2015. URL:<https://ua.112.ua/statji/khto-buv-naikrashchym-ministrom-osvity-v-nezalezhnii-ukraini-245204.html> (Вилучено:7.08.2020).

молоді та спорту Міністерству освіти і науки»⁴¹⁴[9]. Добре усвідомлюючи практику приведення до МОН разом з новим міністром і нової команди, С. Ніколаєнко порадив наступнику «не рубати з плеча».

Переконані, що наступність у діяльності міністрів освіти – це ознака сталості стратегій розвитку галузі, фаховості вищого керівництва⁴¹⁵[10]. Виконання стратегічних завдань може коригуватися відповідно до впливу зовнішніх і внутрішніх чинників, але виважений поступальний розвиток освіти можливий лише за умови визнання владою її пріоритетного значення у житті суспільства (фінансове забезпечення) і дотримання наступниками стратегічних напрямів змін, не залежно від політичної кон'юнктури.

2.1.2.2.2. Діяльність МОН України з реформування СЗО у 2007-2010 рр.

Досліджуючи у проблемно-хронологічному вимірі історію державної політики незалежної України щодо функціонування середньої загальноосвітньої школи, одним з дослідницьких підходів вибрали хронотопічне розкриття діяльності Міністерства освіти і науки України (далі – МОН) на підставі аналізу ідей та практичних кроків міністрів освіти України, що розглядаємо як персоналізований чинник зрушень в освітній сфері. Теоретико-методологічним підґрунтям стало положення класичної концепції американського соціопсихолога М. Б. Сміта⁴¹⁶(Smith), про взаємозв'язок особистісних якостей лідера та професійного середовища, у якому він діє, про вміння ефективного лідера інтегрувати суспільні очікування, динамічно

⁴¹⁴Екс-міністр освіти Ніколаєнко передав Вакарчуку 5 порад. URL:<https://www.unian.ua/politics/84667-eks-ministr-osviti-nikolaenko-peredav-vakarchuku-5-porad.html>(Вилучено: 1.08.2020).

⁴¹⁵Закірова С. Профільна шкільна освіта в Україні: «правильна реформа» чи «цілковита зрада»? URL:http://nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=2835:profilna-shkilna-osvita-v-ukrajini-2&catid=71&Itemid=382(Вилучено: 10.08.2020).

⁴¹⁶ Smith, M. B. (1968). A Map for the Analysis of Personality and Politics. *Journal of Social Issues*.24. 15–49.

взаємодіяти з політичним (у нашому випадку – освітньо-політичним) контекстом, де реалізуються стратегічні і тактичні задуми.

Отже, дотримуючи хронології викладу, переходимо до історико-ретроспективної реконструкції державної освітньої політики незалежної України в шкільній галузі у діяльності МОН України у 2007-2010 рр.. Оскільки така проблема в аспекті роботи середньої загальноосвітньої школи в українській гуманітаристиці залашається маловідрефлексованою, то у термінах реформи/модернізація/контрреформи висвітливо згаданий політико-освітній досвід формування та реалізації державної політики щодо оновлення відповідно до змінюваних соціально-економічних вимог (або модернізації) діяльності шкільної галузі.

На основі процедури контекстуалізації історичних подій у координатах часу і простору⁴¹⁷ (Л.Рєпіна, 2020) та стемного вивчення законодавчих, державних документів, наукових і публіцистичних джерел маємо вірогідні підстави для узагальнених характеристики діяльності міністрів або як реформаторської (І.Зязюн (1990-1992), П.Таланчук (1992-1994), В.Кремень (1999-2005), або як виважено-послідовної, за якої зберігалася наступність між починаннями попередників і проектами певного державного діяча у період його каденції (В.Зайчук (1999), С.Ніколаєнко (2005-2007), або й частково контрреформаторської (М.Згуровський (1994-1999)). Контрреформи у сенсі заходів з відміни вже розпочатих реформовчих ініціатив⁴¹⁸ (Березівська, 2008, с.19-21) розглядаємо у контексті врахування сукупності політико-ідеологічних та економічних чинників, що спричинювали «зворотні» кроки влади.

Джерельний аналіз показав, що фактично недослідженою в історико-ретроспективному вимірі залишається діяльність міністра освіти Івана Вакарчука (1947 -2020), який очолював МОН з кінця 2007 р. по березень 2010 р.

⁴¹⁷ Рєпіна, Л.П. (2020). Память о событиях в измерениях пространства и времени. *Известия Саратовского ун-та. Серия: История. Международные отношения.* 20 (1.). 34-40. <https://doi.org/10.18500/1819-4907-2020-20-1-34-40>.

⁴¹⁸ Березівська, Л.Д. (2008). *Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія.* Богданова А.М. С.19-21.

Спробуємо довести, що період його керування МОН України залишився в історії освіти незалежної України як період одночасного й започаткування реформ, й дотримання наступності у реалізації стратегій, згенерованих у 2000-х роках таким міністром-реформатором, як В.Кремень, у часи якого: по-перше, (і найістотніше), розпочали перехід (реформа) української шкільної освіти на новий зміст і 12-річний термін навчання; по-друге, вперше розробили і ввели у шкільну практику національні курикулуми початкової (2001) і середньої загальної освіти (2004); по-третє, активізували роботу педагогічних працівників з інформатизації освітньої сфери і комп'ютеризації шкіл (особливо – сільських); по-четверте, здійснили практичні кроки з реалізації європейського принципу забезпечення рівного доступу до освіти (програма «Шкільний автобус»), хоча нестача коштів на початку 2000-х років гальмувала цей процес; по-п'яте, відновили впровадження у шкільну практику зовнішнього незалежного оцінювання знань (ЗНО) випускників середніх загальноосвітніх закладів⁴¹⁹.

Спочатку зупинимося на історичних віхах упровадження ЗНО в Україні, оскільки стрімкість і кількість змін у суспільному житті нашої держави, зокрема в гуманітарній сфері, набуває лавиноподібного характеру і це призводить до появи неточностей, а той хиб у фіксуванні подій і фактів. Наприклад, на аналітичному порталі «Слово і діло» у некролозі «Помер екс-міністр освіти і науки Іван Вакарчук» (квітень 2020 р.) історик В. В'ятрович написав, що видатний вчений І. Вакарчук «ввів ЗНО»⁴²⁰ [1]. Тому вважаємо необхідним нагадати, що вперше на державному рівні це нововведення ініціювали ще 1993 р. за міністра освіти П.Таланчука, але внаслідок загальної економічної кризи в Україні, що наростала у 1990-ті роки, і браку коштів на фінансування освітньої галузі експеримент із введення ЗНО згорнули.

⁴¹⁹ Дічек, Н.П. (2020). Реформовчий потенціал шкільної освітньої політики Міністерства освіти і науки України (2000-2005). *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. Педагогічна серія. 3.95-111. DOI:10.12958/2227-2844-2020-7(338)-95-111

⁴²⁰ Помер екс-міністр освіти і науки Іван Вакарчук. (2020). Вилучено із: <https://www.slovoidilo.ua/2020/04/04/novyna/suspilstvo/pomer-eksministr-osvity-nauky-ivan-vakarchuk>

(Зауважимо, що у сучасній «Історичній довідці про ЗНО» Центру міжнародних проєктів НДІ прикладних інформаційних технологій⁴²¹ не згадано про перший досвід ЗНО у 1990-ті роки). Щоб нагадати суспільно-історичне тло перебігу освітніх подій у 1990-і роки, наведемо міркування академіка В.Кременя, який писав у 1999 р., що стан освіти у той час визначався двома взаємозв'язаними чинниками: перехідним періодом, у якому знаходилося українське суспільство, і системною кризою, яка охопила його. І якщо перший чинник спонукав до творення нових форм, методів і засобів навчання, то другий, а насамперед фінансова скрута, узагальнив він, гальмував розквіт нововведень у царині освіти⁴²².

У попередніх підрозділах вже зупинялися на внеску у запровадження ЗНО в українській шкільній освіті і П.Таланчука, і В.Кременя та С.Ніколаєнка.

Переходячи до аналізу діяльності МОН України за І.Вакарчука, наголосимо, що у руслі вище перерахованих освітніх нововведень у шкільній освіті України, здійснених міністрами-попередниками, було продовжено практично кожен із цих реформовчих напрямів. Так, з метою інтенсифікувати інформатизацію та комп'ютеризацію шкільного навчання було розширено Всеукраїнські експерименти з навчання вчителів ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів⁴²³ (далі – ЗНЗ) (Інф. зб., 2008, №10-11), продовжено апробацію електронних засобів навчального призначення і стимулювання авторів до їх розроблення⁴²⁴ (Інф. зб., 2008, №19-21); продовжено реалізацію програми «Шкільний автобус»⁴²⁵ (Інф. зб., 2009, № 16-18); модернізовано Концепцію профільного навчання в старшій школі (Інф. зб.,

⁴²¹Історична довідка про ЗНО (Центр міжнародних проєктів НДІ прикладних інформаційних технологій). (2021, Червень 16). URL: <http://www.euroosvita.net/prog/print.php/prog/print.php?id=1128&-id=4392>

⁴²²Кремень, В.Г. (1999, Березень 11-12). Національна освіта як соціокультурне явище. *Учитель*. С.10. (С.10-11).

⁴²³Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2008). № 10-11.

⁴²⁴Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2008). № 19-21.

⁴²⁵Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2009). № 16-18.

2008, №16-17)⁴²⁶ і розроблено (та схвалено) Галузеву програму впровадження в середній школі профільного навчання у 2008-2010 рр. (Інф. зб., 2009, №11-12)⁴²⁷, яке мало на меті поглибити втілення в життя парадигми особистісно орієнтованої освіти для кожного школяра, проголошеної ключовою стратегією державної освітньої політики ще у 1990-і роки⁴²⁸.

Окремо зупинимося на діяльності МОН України з *остаточного* впровадження в усіх ЗНЗ України ЗНО випускників та вдосконалення процедури його проведення у 2008-2009 рр.. Це реформаційне нововведення мало не лише забезпечити молоді прозору можливість вступу до закладів вищої освіти за його результатами (без складання вступних іспитів)⁴²⁹ (Інф. зб., 2008, №34-35), а й надавати владі неупереджений критичний матеріал щодо рівня підготовки школярів, визначати слабкі місця у навчальній роботі середньої школи, тобто здійснювати моніторинг і контроль якості освіти.

Згідно з офіційним звітом про проведення ЗНО знань випускників ЗНЗ, у 2009 р. вже «вдруге проведено **всеохопне**» ЗНО: «Цей масштабний прорив відбувся завдяки зусиллям багатьох людей, які прагнуть бачити Україну в стандартах європейської цивілізації та ставлять перед собою головну мету – рівний доступ до вищої освіти. Справедливе оцінювання знань випускників – це важлива складова піднесення якості української освіти до європейського та світового рівнів»⁴³⁰ (Офіц. звіт..., 2009). Наголосимо, що на самому початку свого керівництва МОН України І.Вакарчук ініціював⁴³¹ визначення української

⁴²⁶Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2008). № 16-17.

⁴²⁷Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2009). № 11-12.

⁴²⁸Дічек, Н. П. (2019). Державна освітня політика і питання індивідуалізації шкільної освіти. У монографії Н. П. Дічек (наук. ред.), Н. Б. Антонєць, Н. М. Гупан, А. А. Загородня, Т. І. Куліш, С. М. Шевченко, Процеси диференціації в шкільній освіті незалежної України (історико-аналітичний аспект). С. 5-26. Дічек, Н.П. (2020-1). Державна політика в галузі середньої загальної освіти в діяльності Міністерства освіти і науки України (2005–2007 рр.): погляд із сьогодення. Інноваційна педагогіка. 27. 18-23. <https://doi.org/10/32843#2663-6085>

⁴²⁹Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2008). № 34-35.

⁴³⁰Офіційний звіт про проведення зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників загальноосвітніх навчальних закладів в 2009 р. (2009). <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2017/01/Report2009.pdf>

⁴³¹Про зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти, які виявили бажання вступати до вищих

мови як єдиної, якою учні можуть скласти ЗНО. Дітям, які навчалися мовами національних меншин (російською, польською, угорською, кримськотатарською, молдовською, румунською), пропонувалося використовувати короткі словнички з перекладами термінів українською мовою⁴³².

І хоча під тиском політичних опонентів, які апелювали до негативних настроїв представників національних меншин (особливо росіян та угорців України; додамо, що в Криму з цього приводу сталися масові протести), І.Вакарчук змушений був піти на певні поступки щодо продовження у 2008-2009 рр. можливості випускникам складати ЗНО мовою, якою вони навчалися в школі (тести було перекладено відповідними мовами)⁴³³ (Офіційний звіт..., 2009, с.13), у лютневому інтерв'ю журналісту видання «Зеркало тижня» міністр пояснив закиди опонентів щодо низької якості процедур і завдань ЗНО тим, що школярі «погано володіють державною мовою», а «вивчення української мови у школах з навчанням мовами національних меншин нерідко є імітацією»⁴³⁴. (Вакарчук, 2008, лютий). Серед причин такого становища І.Вакарчук виокремив «неналежний рівень підготовки педагогів, не досить якісні підручники, просто небажання якісно організувати навчальний процес»⁴³⁵ (там само), а також відсутність в учнів мотивації до вивчення державної мови, яку, на його переконання, тестування долає. Проблема із якістю вивчення української мови у школах з навчанням мовами меншин спонукала МОН до розроблення і прийняття Галузевої програми поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних

навчальних закладів у 2008 році. (2007 Грудень 25). Наказ Міністерства освіти і науки України № 1171. http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/RE14696.html

⁴³² Історична довідка про ЗНО...

⁴³³ Офіційний звіт про проведення...

⁴³⁴ Вакарчук Іван: «Я не буду Робесп'єром. Моя «зброя» — переконання і контроль» (2008 Лютий). Зеркало тижня. 1-4. https://zn.ua/ukr/EDUCATION/ministr_osviti_i_nauki_ivan_vakarchuk_ya_ne_budu_robesperom_moya_zbroya_perekonannya_i_kontrol.html

⁴³⁵ Вакарчук Іван: «Я не буду Робесп'єром...

меншин на 2008-2011 роки⁴³⁶, де основним завданням визнали «зміцнення статусу української мови; розширення її функціонування»⁴³⁷.

Звертаючи увагу на те, що, наприклад, на Закарпатті, де функціонують школи з угорською, румунською мовами навчання, є проблеми (точніше – їх відсутність) з підручниками з української мови, І.Вакарчук апелював до Конституції України, якою стверджується, що єдина державна мова — українська і, щоб мотивувати дітей, потрібно робити конкретні кроки, створювати умови, а «не декларативно заявляти всьому світові, що ми всі вивчаємо державну мову»⁴³⁸.

Для забезпечення проведення всеохопного ЗНО навчальних досягнень випускників шкіл МОН України видало низку наказів: від 03.09.2008 р. № 804 «Про зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень осіб, які виявили бажання вступати до вищих навчальних закладів України в 2009 році»; від 02.10.2008 р. № 898 «Про затвердження календарного плану зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень осіб, які виявили бажання вступати до вищих навчальних закладів України в 2009 році»; від 18.02.2009 р. № 133 «Про затвердження нормативно-правових актів щодо проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти в 2009 році»⁴³⁹ (Про затвердження нормативно..., 2009), які окреслювали і регламентували основні положення щодо організації ЗНО. На виконання положень цих документів Український центр оцінювання якості освіти (далі – УЦОЯО, створений 2005 р.) видав накази, якими затверджувалися порядок реєстрації учасників ЗНО, порядок створення пунктів тестування та вимоги до них, технологічні картки

⁴³⁶Про затвердження Галузевої програми поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчання мовами національних меншин на 2008-2011 роки. (2008 Травень 26). Наказ Міністерства освіти і науки України № 261 <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0461290-08#Text>

⁴³⁷Про затвердження Галузевої програми поліпшення...

⁴³⁸Вакарчук Іван: «Я не буду Робесп'єром...

⁴³⁹Про затвердження нормативно-правових актів щодо проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти у 2009 р. (2009 Лютий 18). Наказ Міністерства освіти і науки України № 133 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0281-09#Text>

персоналу пункту тестування, порядок визначення результатів зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів системи загальної середньої освіти, положення про екзаменаційну комісію УЦОЯО, інструкцію про проведення перевірки відкритих завдань тестів з навчальних предметів⁴⁴⁰.

Якщо 2007 р. до організації та проведення ЗНО серед 40000 випускників, які виявили бажання взяти у ньому участь, було підготовлено 7000 вчителів⁴⁴¹ (Ніколаєнко, 2006, вересень), то 2009 р. – 12266 осіб, серед яких: інструктори – 6791, старші інструктори – 4345, відповідальні за пункт тестування – 385, помічники відповідальних – 169, уповноважені особи – 576. Загалом було залучено 213905 педагогічних і науково-педагогічних працівників⁴⁴² (Офіц. звіт..., 2009, с.20). Підготовку таких кадрів здійснювали фахівці регіональних центрів оцінювання якості освіти спільно з науково-педагогічними працівниками обласних (міських) інститутів післядипломної педагогічної освіти за сприянням управлінь (відділів) освіти і науки.

Важливим досягненням керівництва міністерства вважаємо розроблення законодавчого впровадження громадського спостереження ЗНО, що вагомо розширило його демократизацію. Зокрема згідно з наказом МОН⁴⁴³ (Про спостерігачів від вищих..., 2009) за організацією та проведенням тестування спостерігали 5000 представників українських вишів. А на думку авторів офіційного звіту про проведення ЗНО, «виняткову роль під час проведення всеохопного тестування в 2008-2009 роках»⁴⁴⁴ (Офіц. звіт..., 2009, с.23-24) відіграло громадське спостереження, організоване Комітетом виборців України, Громадянською мережею «ОПОРА», Центром тестових технологій та моніторингу якості освіти за підтримки Міжнародного фонду «Відродження»,

⁴⁴⁰Офіційний звіт про проведення...С.14-15.

⁴⁴¹Ніколаєнко, С. (2006 Вересень 27). Зовнішнє оцінювання треба вводити поступово. Виступ на прес-конференції у Львові. <https://portal.lviv.ua/news/2006/09/27/181203>

⁴⁴²Офіційний звіт про проведення...С.14-15.

⁴⁴³Про спостерігачів від вищих навчальних закладів, підпорядкованих МОН, у проведенні зовнішнього незалежного оцінювання. (2009 Квітень 1). Наказ Міністерства освіти і науки України №295 <https://ips.ligazakon.net/document/MUS9587>

⁴⁴⁴Офіційний звіт про проведення...С.14-15.

Програми UNITER. Згадані громадські осередки забезпечили діяльність 11000 своїх представників на всіх етапах проведення ЗНО. У спостереженні за ходом тестування взяло участь також 200 акредитованих представників центральних і регіональних засобів масової інформації⁴⁴⁵ (там само).

У висновках про результати проведення ЗНО зазначено, що воно пройшло «на засадах максимальної відкритості», що аргументували високим рівнем інформованості екзаменованих та інших зацікавлених сторін; постійним висвітленням кампанії зовнішнього оцінювання в засобах масової інформації; активним громадським спостереженням за всіма складовими технологічного процесу підготовки, проведення, визначення результатів зовнішнього оцінювання; постійним зворотним зв'язком між особами, які складали тести, та інституціями, що проводили тестування⁴⁴⁶.

За точки зору організаторів ЗНО⁴⁴⁷, не зважаючи на політичні дискусії довкола ЗНО (мовне питання, відмова від преференцій деяким категоріям випускників минулих років), «переважна більшість населення України, за даними соціологічних досліджень, висловила свої позитивні оцінки щодо його запровадження», що сприяло «зростанню рівня довіри суспільства» до цього складника реформи. Однак, згідно із сучасними даними масових опитувань, проведених Інститутом соціальної і політичної психології НАПН України, на запитання «Як Ви ставитеся до запровадження в Україні ЗНО знань випускників загальноосвітньої шкіл у формі тестування?», ще й 2018 р. лише трохи більше половини опитаних (56,6%) оцінювали ЗНО однозначно позитивно⁴⁴⁸ (Слюсаревський, 2019, с.130).

У цілому можна виснувати, що саме на каденцію І.Вакарчука припало остаточне завершальне узасаднення такого важливого складника реформування діяльності середньої загальноосвітньої школи як ЗНО, хоча варто пам'ятати, що

⁴⁴⁵Офіційний звіт про проведення...С.15.

⁴⁴⁶Офіційний звіт про проведення...С. 317.

⁴⁴⁷Офіційний звіт про проведення...С.13.

⁴⁴⁸Слюсаревський, М.М., Гуменюк, О.І., Дворник, М.С., Черниш, Л.П. (2019). Соціальна ситуація в Україні: особливості відображення трансформаційних процесів у громадській думці (2014-2018): довідник. Талком. С.130.

цьому передувало понад 15 років експериментів і пошуків⁴⁴⁹. Також можемо стверджувати, що, як досвідчений керівник у сфері вищої освіти (І.Вакарчук тривалий час очолював Львівський університет імені І.Франка), ЗНО на основі тестування міністр розглядав не стільки як реформування середньої освіти, скільки як демократизацію вступу до закладів вищої освіти. В одному із своїх виступів він підкреслив: «У нас була головна мета – провести через тестування вступну кампанію цього року»⁴⁵⁰.

На думку тогочасного очільника УЦОЯО І. Лікарчука проведення ЗНО 2009 р. «стало важливою подією в суспільно-політичному житті української держави. Українська освітня система ще раз підтвердила наявність у ній потужного потенціалу для розвитку та оновлення, зміни застарілих парадигм та підходів, проведення системних реформ, першою і значущою серед яких стало запровадження зовнішнього оцінювання»⁴⁵¹ (Офіц. звіт..., 2009, с.317). Зі своєї точки зору схильні все ж тлумачити це нововведення не як самостійну реформу, а як складник реформування української загальноосвітньої школи⁴⁵² (Дічек, 2020-2) у напрямі її приєднання до європейських зразків побудови освітнього процесу на засадах демократії, особистісно й водночас національно орієнтованої середньої освіти, що було проголошено у таких програмових державних документах, як Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) (1993), Національна доктрина розвитку освіти «Україна у ХХІ столітті» (2000).

⁴⁴⁹ Додамо, що вже 2007 р. ЗНО, проведене у школах Києва, Харкова, Львова, охопило понад 116000 випускників (Див. Ніколаєнко С. (2007 Червень 6). *Найкраще випускники шкіл знають українську мову*. Виступ на прес-конференції у Львові. <https://old.daily.lviv.com/news/4416>). Коментуючи результати його проведення, тогочасний міністр освіти С.Ніколаєнко офіційно повідомив, що з наступного навчального року (тобто з 2008 р.) всі випускники шкіл України проходитимуть ЗНО з 5 основних предметів: української мови, історії України, математики, фізики, хімії і біології.

⁴⁵⁰ Міносвіти змінить держзамовлення наступного року: Офіційний портал Києва (2008, Липень 10). https://kyivcity.gov.ua/news/minosviti_zminit_obsyag_derzhzamovlennya_nastupnogo_roku/

⁴⁵¹ Офіційний звіт про проведення...С.317.

⁴⁵² Дічек, Н.П. (2020-2). Стратегія і тактика державної політики незалежної України у галузі загальної середньої освіти. *Освітологія*.9. 46-60. <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2020.9>

До нового стратегічного напрямку освітніх змін за Вакарчука-міністра відносимо й започаткування реалізації інклюзивного навчання у ЗНЗ України, яке означало оновлення підходів до навчання і соціалізації дітей з особливостями розвитку, хоча сама ідея про доцільність включення таких дітей у навчально-виховний процес загальноосвітніх шкіл була «кинута» у простір освітніх ідей ще В.Кременем⁴⁵³. А в 2009 р. вирішувати питання інклюзивної освіти почали на рівні рішень і документів МОН. Вже тоді розробили і затвердили План дій щодо запровадження інклюзивного навчання у ЗНЗ на 2009-2012 рр.⁴⁵⁴. У школах для дітей з вадами слуху ввели новий навчальний предмет «Українська жестова мова»⁴⁵⁵.

У документах МОН за 2009 р. інклюзивне навчання визначали не як альтернативу спеціальній освіті, а лише як спосіб значно розширити можливості спеціальної освіти, тому актуальною турботою визнавали організацію «своєчасного системного психолого-педагогічного супроводу учнів з порушеннями розвитку»⁴⁵⁶ (Інф. зб., 2008, № 21, с.5). Метою інклюзивної освіти проголошувалася «реалізація державної політики щодо формування нової філософії ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку, забезпечення їхніх конституційних прав і державних гарантій на здобуття якісної освіти, здійснення комплексної реабілітації <...>, втілення міжнародної практики збільшення кількості ЗНЗ з інклюзивною освітою, готових до надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами»⁴⁵⁷ (там само).

Як зазначено було на порталі Галінфо (2010), діти з особливими потребами перебували у полі особливої уваги міністра Івана Вакарчука. У загальноосвітні школи вже «інтегровано 103 тисячі дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі 45 тис. дітей-інвалідів. Інклюзивна освіта запроваджена вже у 22 школах. Кількість дітей з особливими потребами, які

⁴⁵³Кремень, В.Г. (2002). Про стан освіти в Україні та Національну доктрину її розвитку. II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти, (2001, Жовтень 7-9). «НІЧЛАВА». С.16.

⁴⁵⁴Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2008). № 21.

⁴⁵⁵Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2009). № 30.

⁴⁵⁶Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2008). № 21. С.5.

⁴⁵⁷Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2008). № 21. С.5.

навчаються у ВНЗ III-IV р.а. з 2007 року збільшилась з 8315 до 12446 дітей у 2009 р.»⁴⁵⁸. Автор допису висловив переконання, що це – «результат ініційованих Міністром заходів із створення умов для навчання таких дітей у вищій школі» (там само).

Серед модернізаційних аспектів діяльності міністра І.Вакарчука відмітимо масштабне продовження такого ініційованого ще 2005 р. безпосереднім попередником, міністром С.Ніколаєнком проведення конкурсу моделей «Шкіл сприяння здоров'ю учнів»⁴⁵⁹ (Інф. зб., 2008, №1-3), що відображало приєднання України до міжнародного проекту «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю»⁴⁶⁰ (Калюжна, 2010); також розширилося впровадження фізкультурно-оздоровчого патріотичного комплексу для школярів України «Козацький гарт», розробленого на виконання міжгалузевої комплексної державної програми «Здоров'я нації» (2002) й оприлюдненого ще 2005 р.⁴⁶¹. Цей комплекс складався з двох частин: перша – комплекс тестування учнів «Крок до здоров'я» (для моніторингу стану їхнього фізичного здоров'я), друга – фізкультурно-оздоровчий патріотичний фестиваль школярів України «Нащадки козацької слави»⁴⁶². Змагання проводили у 4 тури – від загальношкільного, районного, обласного рівнів до всеукраїнського. Мета комплексу полягала у наданні шкільній освіті «державно-національної спрямованості»⁴⁶³, прагненні домогтися «докорінного поліпшення виховної роботи з дітьми, учнівською та студентською молоддю на основі традицій і звичаїв українського народу, вивчення його історичної та культурної спадщини, формування у

⁴⁵⁸ Реформи міністра Вакарчука. URL:

https://galinfo.com.ua/news/reformy_ministra_vakarchuka_64875.html

⁴⁵⁹ Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2008). № 1-3.

⁴⁶⁰ Калюжна, О.І. (2010). Формування навичок здорового способу життя підлітків у позашкільному навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.07.

⁴⁶¹ Про впровадження фізкультурно-оздоровчого патріотичного комплексу школярів України «Козацький гарт». (2005 Серпень 17). Наказ Міністерства освіти і науки України № 479/1656. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0479290-05#Text>

⁴⁶² Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2005). № 34-36. С.50.

⁴⁶³ Інформаційний збірник... (2005)...С.51.

підростаючого покоління високої патріотичної свідомості, готовності до виконання громадянських і конституційних обов'язків»⁴⁶⁴.

Однак на 2007-2008 рр. припало істотне почастишення в українських школах трагічних випадків на уроках фізкультури (Писанська⁴⁶⁵, 2009; Хохлова⁴⁶⁶, 2010), фіксували зниження рівня здоров'я школярів і студентів (Пелешенко⁴⁶⁷, 2013; Хохлова⁴⁶⁸, 2010). Тому увиразнилася необхідність реформувати систему фізичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. І на спільній колегії МОН України, Міністерства охорони здоров'я і Міністерства сім'ї, молоді і спорту України (листопад 2008 р.) прийняли рішення про доцільність спільного розроблення нового Положення про фізкультурно-оздоровчий комплекс тестування учнів та студентської молоді «Крок до здоров'я», який мав стати «програмною і нормативною основою системи фізичного виховання школярів України» і сприяти формуванню здорового способу життя, підвищенню соціальної активності і зміцнення здоров'я школярів, залученню їх до фізичної культури як складової частини загальнолюдської культури»⁴⁶⁹ (Інф. зб., 2005, № 34-35). До положення мали розробити методичні рекомендації щодо забезпечення рухової активності учнів і студентів у навчальний та позаурочний час. У зв'язку із зазначеними обставинами скасували навчальну програму «Фізична культура» для 5-12-х класів (затверджену 2005 р.) і поновили викладання предмета «Основи здоров'я та фізична культура» за програмою 2001 р.⁴⁷⁰.

⁴⁶⁴ Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні. (2005 Липень 4). Указ Президента України №1013/2005
[URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1013/2005/ed20120607#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1013/2005/ed20120607#Text)

⁴⁶⁵ Писанська, В. (2009 Квітень 11). Померти на уроці фізкультури... Голос України.
<http://www.golos.com.ua/article/171716>

⁴⁶⁶ Хохлова, Л.А. (2010). Некоторые аспекты исторического развития школьного физического воспитания и его перспективы. URL:<https://www.sportedu.org.ua/html/journal/2010-N2/10hlaeip.pdf>

⁴⁶⁷ Пелешенко, І.М. (2013). Показники фізичного розвитку та фізичної підготовленості учнів 1 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 8. 65-68. doi:10.6084/m9.figshare.747475

⁴⁶⁸ Хохлова, Л.А. (2010). Некоторые аспекты ...

⁴⁶⁹ Інформаційний збірник ... (2005). № 34-35.

⁴⁷⁰ Хохлова, Л.А. (2010). Некоторые аспекты ...

Проте, як свідчать факти, утворена для модернізації тестів стану фізичного здоров'я учнівської молоді (складених ще 2003-2004 рр.) міжвідомча робоча група програму не розробила, і станом на 3 серпня 2011 р. комплекс тестів «Крок до здоров'я» не запровадили, тому цю групу постановою Кабміну України (2011) ліквідували⁴⁷¹.

Водночас ознайомлення з Інтернет-даними (інформаційні повідомлення, звіти окремих ЗНЗ України (Інтернет-відомості, 2013-2021⁴⁷²), публікаціями дослідників (Пелешенко⁴⁷³, 2013; Хохлова⁴⁷⁴, 2010) засвідчує, що оприлюднена 2005 р. ідея про проведення фізкультурно-оздоровчих заходів «Козацький гарт», комплексу тестування школярів «Крок до здоров'я» знайшла відгук серед освітян і продовжувала реалізовуватися. Наприклад, у статті Т.Чиженок і О.Берест наведено дані про результати тестування учнів 16-17 років за згаданим комплексом, які дали авторам підстави виснувати, що показники обсягу тижневої рухової активності дівчат і юнаків зазначеного віку відповідали низькому рівню; рівень їхніх спеціальних знань за норми 9 балів сягав лише 8 балів; найбільший відсоток виконання тестів з фізичної

⁴⁷¹Про ліквідацію міжвідомчої робочої групи. (2011 Серпень 3). Постанова Кабінету Міністрів України № 866. <https://www.slovoidilo.ua/promise/1617.html>.

⁴⁷²Інтернет-відомості про проведення тестування школярів «Крок до здоров'я» і фестивалю «Козацький гарт»: Гімназія «Діалог» (2013). <http://dialog.org.ua/news/377-krok-do-zdorovya.html>; Чумаківська ЗОШ І-ІІІ ступенів (2020). <https://naurok.com.ua/shlyah-formuvannya-navichok-zdorovogo-sposobu-zhittya-177387.html>; Погребищинська ЗОШ І-ІІІ ступенів (2014). <http://school2pogre.vn.ua/index.php/pro-nas/publicna-informatsiia/218-sotsialnyi-zakhyst-zberezhenia-ta-zmitsnennia-zdorov-ia-pratsivnykiv-ta-uchniv-shkoly>; Портал Богодухівської міської ради. <http://bogodukhiv-rada.gov.ua/kompleksna-programa-rozvitku-fizichno%D1%97-kulturi-i-sportu-na-teritori%D1%97-bogoduxivsko%D1%97-misko%D1%97-radi-na-2013-2015-roki/>; Луганський обласний фізкультурно-оздоровчий центр «Олімп» (2021).<http://sportmon.org/finalni-zmagannya-fizkulturno-patriotichnogo-festyvalyu-shkolyariv-ukrayiny-kozaczkyj-gart-na-luganshhyini/>; <https://don.kyivcity.gov.ua/files/2018/5/4/380.pdf>; Про проведення фізкультурно-патріотичного фестивалю школярів України «Козацький гарт-2018» (м.Київ, 2018). <https://don.kyivcity.gov.ua/files/2018/5/4/380.pdf>

⁴⁷³ Пелешенко, І.М. (2013). Показники фізичного...

⁴⁷⁴ Хохлова, Л.А. (2010). Некоторые аспекты ...

підготовленості у дівчат становив 3, у юнаків – 7; небезпечний рівень здоров'я спостерігався у 21% юнаків і 58% дівчат⁴⁷⁵.

З-поміж інших тактичних освітніх новацій у діяльності МОН України за І.Вакарчука набули розгортання «зони інноваційної діяльності щодо художньо-естетичного розвитку дітей та молоді» завдяки розширенню поетапного залучення все більшої кількості українських ЗНЗ різних типів і форм власності до вже розпочатої 2005 р. в каденцію С.Ніколаєнка спільно з науковцями НАПН України науково-дослідної та експериментальної роботи «Художньо-естетична освіта і виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі впровадження інтегрованих курсів»⁴⁷⁶. Зокрема у наказі МОН від 28.10.2008 №983 зазначено необхідність створення цілісної моделі художньо-естетичної освіти та виховання в ЗНЗ України, мета якої мала полягати у трансформації художньо-естетичне виховання учнів з процесу набуття художніх знань і вмінь на універсальний засіб особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, різнобічних естетичних потреб та інтересів⁴⁷⁷.

До тактичних новаторських починань у діяльності МОН відносимо й розроблення програми дій з упровадження допрофільної підготовки учнів ЗНЗ⁴⁷⁸ (Інф. зб., 2008, № 18), навчально-методичних комплектів курсів за вибором, факультативів фізико-математичного циклу для допрофільної підготовки та профільного навчання, що розглядаємо як практичне поглиблення розбудови профільної школи.

Варто виокремити й підвищену увагу Вакарчука-міністра до визрілої на той час проблеми якості фізико-математичної та природничої освіти, що корелювалося й з наростанням викликів світової глобалізації й відповідно необхідністю посилення конкурентоспроможності українських учнів –

⁴⁷⁵ Чиженок, Т.М., Берест, О.Г. (2009 Серпень). Оцінка виконання випробувань фізкультурно-оздоровчого комплексу «Крок до здоров'я» учнями 16-17 років. <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-08/09ctmcs.pdf>

⁴⁷⁶ Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2008). № 1-3.

⁴⁷⁷ Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2008). № 34-35. С.60-63.

⁴⁷⁸ Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2008). № 18.

майбутніх учасників ринку праці. Але в Україні спостерігалось погіршення стану фізико-математичної та природничої освіти⁴⁷⁹. На слуханнях у Верховній Раді України (17.06.2009 р.), окреслюючи Стратегію інноваційного розвитку України на 2010-2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів, І.Вакарчук наголосив: «Справжній інноваційний розвиток неможливий без радикального покращення вивчення дисциплін фізико-математичного і природничого циклу в середній та вищій школі. В той же час, погіршення якості викладання фізики та математики, скорочення, а то й зникнення курсу фундаментальної фізики вже й у технічних університетах значною мірою призвели до втрати суспільного престижу цих основоположних наук, що може мати згубні наслідки для інноваційного розвитку країни»⁴⁸⁰.

Фактично, ще 2008 р. МОН розпочало «радикальну реформу» з метою поліпшення функціонування зазначених освітніх галузей. Оскільки І.Вакарчук сам був успішним ученим-фізиком, тривалий час очолював Львівський університет імені І.Франка, займався викладацькою діяльністю, то його фаховий інтерес до цієї предметної сфери середньої і вищої освіти був цілком природним. 2008 р. і 2009 р. він ініціював проведення всеукраїнських нарад, де обговорювали тогочасний стан фізико-математичної та природничої освіти і науки, тенденцій та перспектив їх розвитку⁴⁸¹ (Вакарчук, 2009). За результатами цих дискусій учасниками нарад було розроблено План дій щодо поліпшення якості фізико-математичної та природничої освіти на 2009-2012 роки та Програму підвищення якості природничо-математичної освіти у вищих навчальних закладах на 2009-2012 роки. Як запевнив І.Вакарчук, план передбачав «радикальні заходи з модернізації стандартів та змісту фізико-математичної, природничої освіти, приведення їх у відповідність до сучасного розвитку науки та соціальних потреб суспільства, забезпечення прикладної

⁴⁷⁹Вакарчук, І. (2009, Червень 24). Стратегія інноваційного розвитку України на 2010-2020 роки в умовах глобалізаційних викликів: Тези доповіді Міністра освіти і науки України Івана Вакарчука. *Освіта*. 24 червня - 1 липня. [3https://sites.google.com/site/eurobezpeka/nnipbp/innovaciie](https://sites.google.com/site/eurobezpeka/nnipbp/innovaciie)

⁴⁸⁰Вакарчук, І. (2009, Червень 24). Стратегія інноваційного розвитку...

⁴⁸¹Вакарчук, І. (2009, Червень 24). Стратегія інноваційного розвитку...

спрямованості навчальних програм»⁴⁸² і власне був підґрунтям згаданої Стратегії.

У руслі реалізації стратегічних задумів щодо середньої школи у випускних (11-х) класах відновили державну підсумкову атестацію з математики для всіх напрямів навчання, окрім суспільно-гуманітарних та художньо-естетичних; до шкільної програми з фізики вперше включили окрему тему – «Нанотехнології»; почалося створення навчально-методичних комплектів для курсів за вибором, факультативів фізико-математичного спрямування⁴⁸³.

А от розроблення і прийняття Концепції Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 р. припало вже на каденцію наступника І.Вакарчука, міністра Д.Табачника⁴⁸⁴. Наведений факт щодо генерування стратегічної освітньої ідеї, її розроблення і практичної реалізації ілюструє хронотопічний розрив в ідентифікації автора і прийнятті до виконання спродукованого ним задуму. Переконані, що без копіткої ретроспективної реконструкції освітньої політики, яку здійснюють історики на підставі аналізу розмаїтих джерел, у сучасну насичену подіями й інформацією швидко змінювану історичну добу легко губляться творці і подвижники, а здобутки приписують іншим особам.

Аналізуючи освітню політику МОН України у галузі середньої освіти, враховуємо, що неправомірно очікувати від прийнятих політичних рішень миттєвого результату у такій доволі інертній суспільній сфері як освітня, їх соціальні наслідки виявляються у перспективі⁴⁸⁵. Рішення прийняті і рішення втілені розкидані у хронотопі освітніх подій. Однак хронікально-аналітична реконструкція діяльності і відомства, і його очільника у сув'язі суспільно-

⁴⁸²Вакарчук, І. (2009, Червень 24). Стратегія інноваційного розвитку...

⁴⁸³Вакарчук, І. (2009, Червень 24). Стратегія інноваційного розвитку...

⁴⁸⁴Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 р. (2010 Серпень 27). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1720-2010-%D1%80#Text>

⁴⁸⁵Домбровська, С. (2011). Формування державної освітньої політики та її вдосконалення. Ефективність державного управління: зб. наук. праць. 26. 205–209.

історичних подій, соціальних взаємодій і практик дає підстави для подальших узагальнень і прогностичних міркувань. На нашу думку, діяльність І.Вакарчука може бути схарактеризована як така, що зберігала наступність між починаннями попередників і водночас відзначена запровадженням нових модернізаційних проєктів. Міністр наполегливо продовжував реалізацію націєтворчого і європоцентричного стратегічних векторів у розбудові середньої школи, поглиблюючи реформи з реалізації та вдосконалення зовнішнього незалежного оцінювання випускників і повного переходу на демократичну процедуру зарахування результатів їхніх тестів як вступних іспитів до закладів вищої освіти. І.Вакарчук на законодавчому рівні впровадив українську мову як єдину для тестування освітніх досягнень випускників, що істотно сприяло мотивації її вивчення молоддю і розширенню функціонування; розпочав «радикальне реформування»⁴⁸⁶ навчання предметів фізико-математичного і природничого циклу в середній школі, а також модернізацію змісту шкільних підручників.

Узагальнюючи здобутки Вакарчука-міністра, вважаємо найважливішим наголосити на тому, що найвиразнішим аспектом освітньої політики у галузі середньої освіти було законодавче утвердження її україноцентричності. Сповідуючи ідею розбудови української держави-нації, він реалізовував принципи етнічної єдності засобами шкільної освіти. Варто навести твердження всесвітньовідомого мислителя сучасності З.Баумана, який, характеризуючи історичні різновиди «успішних спільнот», єдиною успішною спільнотою минулого визнав державу-націю⁴⁸⁷, що зобов'язана своїм успіхом «підтриманню єдиної мови та історичної пам'яті <...>, законодавчому примусу щодо використання офіційної мови, шкільних навчальних планів і об'єднаної системи законів»⁴⁸⁸.

⁴⁸⁶Вакарчук, І. (2009, Червень 24). Стратегія інноваційного розвитку...

⁴⁸⁷Бауман, Зигмунт. (2008). Текучая современность. Питер. <https://avidreaders.ru/read-book/tekuchaya-sovremennost.html?p=98> С.97.

⁴⁸⁸Бауман, Зигмунт. (2008). Текучая современность... С.98.

Термін роботи І.Вакарчука припав на період формування державної освітньої політики у новому методологічному і соціально-економічному контексті, який детермінували процеси європейської інтеграції України та світової глобалізації, прискорення розвитку людства на дослідницько-інноваційних засадах⁴⁸⁹. І можемо стверджувати, що він зробив питомий внесок у подальшу розбудову української школи на національно орієнтованих засадах, реалізуючи водночас засобами освіти й європоцентричні прагнення держави.

2.1.2.2.3. Підходи до реформування і розвитку СЗО у 2010-2017 рр.

Згадану у попередньому підрозділі Концепцію розвитку інклюзивного навчання, прийняту приміністрові освіти і науки І.Вакарчуку, затвердили 2010 р.⁴⁹⁰ вже за керівництва МОН України Д.Табачника. Цю посаду він обіймав з березня 2010 р. до кінця лютого 2014 р., тобто до завершення в країні Революції Гідності (кінець листопада 2013 р. – кінець лютого 2014 р.), яка привела до падіння президента В.Януковича і відставки всього уряду.

Характеризуючи діяльність Д.Табачника як очільника МОН України у галузі реформування середньої освіти як позитив виокремлюємо здійснення низки послідовних дій щодо продовження починань і заходів з розвитку шкільної галузі освіти, розпочатих у попередні роки, а саме:

- продовження конкурсу Шкіл сприяння здоров'ю учнів⁴⁹¹;
- удосконалення нормативно-правових актів МОН щодо інклюзивної освіти⁴⁹²;

⁴⁸⁹ *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. (2016). Нац. акад. пед. наук України. В. Г. Кремень, В. І. Луговий А. М. Гуржій О. Я. Савченко (Редактори). С.4.

⁴⁹⁰ Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2010). № 34-36. С.5.

⁴⁹¹ Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2010). № 3.

Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2008). № 7-8.

Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2008). № 11-12.

⁴⁹² Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. (2011). № 2-3.

- затвердження і впровадження Державного стандарту початкової загальної освіти⁴⁹³ та Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти⁴⁹⁴ (грунтовані на діяльнісному і компетентнісному підходах до освіти);
- посилення вектору особистісно орієнтованого навчання й автономії ЗНЗ (збільшення кількості годин варіативної складової змістусередньої освіти)⁴⁹⁵
- вагомепосилення вектору інформатизації шкільної освіти (введення навчання інформатики з 2 класу)⁴⁹⁶.

До інноваційних починань команди міністраз розвитку шкільної освіти відносимо: розроблення Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у ЗНЗ⁴⁹⁷, що реалізовувало положення Постанови КМ України від 15 серпня 2011 р.⁴⁹⁸; проведеннявперше Всеукраїнськогооз’їзду педагогічних працівників дошкільної освіти і розроблення плану заходів з реалізаціїДержавної цільової програмирозвитку дошкільної освіти на період до 2017 р.⁴⁹⁹, (відмітимо такожпризупинення з 2011 р. скорочення кількості дитячих садків)⁵⁰⁰; розроблення Державної цільової програми впровадження в навчально-виховний процес ЗНЗ інформаційно-

⁴⁹³Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. (2011). №14-15.

⁴⁹⁴Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. (2012). № 4-5.

⁴⁹⁵Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. (2012). № 11-12.

⁴⁹⁶Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. (2012). № 11-12.

⁴⁹⁷Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. (2011). № 2-3

⁴⁹⁸ Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF> (дата звернення: 05.12.20).

⁴⁹⁹Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. (2011). № 28-30. С.3-4.

⁵⁰⁰ Одним із наслідків загострення економічної кризи в Україні в 1990-х роках стало скорочення кількості державних дитячих садків, яку не вдалося компенсувати й донині.

комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 р.⁵⁰¹; розроблення Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 р.⁵⁰²; проведення експерименту з випробування електронного пристрою для читання «PocketBook» у ЗНЗ⁵⁰³, який, втім, не дав очікуваного ефекту.

Однак, окрім позитивних тенденцій в роботі, до яких відносимо дотримання наступності і послідовності, в діяльності МОН за міністра-Табачника виявилася і контрреформаційні тенденції, пов'язані,

по-перше, з прийняттям рішення про призупинення переходу роботи ЗНЗ України на 12-річний термін навчання⁵⁰⁴ (згідно з наказом МОН^{505, 506}). Таке рішення викликало багато дискусій⁵⁰⁷, які точилися ще й протягом 2011-2017 рр.⁵⁰⁸. Серед них були і дорікання (експертне співтовариство, налаштоване на освітні зміни, громадські і політичні діячі, орієнтовані на пришвидшення євроінтеграційних зрушень у галузі освіти), і схвалення (батьківське

⁵⁰¹ Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. (2012). № 1-2.

⁵⁰² Постанова КМ України від 13 квітня 2011 р. «Про Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 р. https://ips.ligazakon.net/document/view/KP110561?an=699&ed=2011_04_13

⁵⁰³ Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. (2011). № 2-3.

⁵⁰⁴ Зауважимо, що для такої позиції МОН в Україні були наявні певні об'єктивні причини: по-перше, економічні труднощі, пов'язані з необхідністю значних витрат на фінансування реалізації введення 12-річної школи, адже її впровадження у 2010 р. оцінювали у 4 млрд. грн. або \$500 млн. (див. за даним Г.Касьянова ..., С.8.); по-друге, такі зміни оцінювали як негативне відтермінування соціалізації української молоді.

⁵⁰⁵ Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2010). № 34-36.

⁵⁰⁶ Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2011). № 1.

⁵⁰⁷ Касьянов, Г. (2015). Освітня система України. 1990-2014. Благодійний фонд «Інститут розвитку освіти». Аналітичний огляд. Київ: Таксон. С.7.

⁵⁰⁸ Див. думки, зібрані в: Слюсаревський, М.М., Гуменюк, О.І., Дворник, М.С., Черниш, Л.П. (2019). Соціальна ситуація в Україні: особливості відображення трансформаційних процесів у громадській думці (2014-2018): довідник. Київ: Талком.

співтовариство, налякане подовженням строку навчання в школі⁵⁰⁹, консервативні кола освітян)⁵¹⁰.

По-друге, пов'язані з антиукраїнською за змістом освітньою позицією і відповідно політикою міністра Д.Табачника(деякі громадські і політичні діячі – О.Тягнибок, В.Сверстюк, В.Томенко – визнавали її українофобською).Саме йогополітична позиція викликала чи не найбільше звинувачень і докорів. Їїхарактеризували якпослідовну реалізацію проросійської й антизахідної (антиінтеграційної) і водночас антиукраїнської політики в освіті⁵¹¹. Гостро критикували діяльністьД.Табачника й українські академічні кола (В.Брюховецьки, С.Квіт, В.Моренець, В.Панченко, В.Скуратівський)⁵¹².

Наприклад, як негативну антиукраїнську акціюгромадські і політичнідіячі (В.Яворівський, Л.Гриневич)оцінювали розпорядження МОН України про заборону використовувати в практиці шкіл підручників та іншої навчальноїлітератури, видрукованої до 2010 р.⁵¹³. Загалом, діяльність міністра та його відомства викликала негачію в активної національно орієнтованої частини суспільства й політикуму⁵¹⁴.

У зазначеному контексті варто нагадати твердження французького філософа і соціолога М.Фуко про те, що кожна освітня система є засобом політики підтримування або видозміни відповідності дискурсів по відношенню

⁵⁰⁹Касьянов, Г. (2015). Освітня система України 1990-2014. ... С.7.

⁵¹⁰ Див. думки, зібрані в: Слюсаревський, М.М.,... (2019).....

⁵¹¹Див. покликання на низку статей-джерел (О.Тягнибок, Сверстюк, В.Томенко, Л.Оробець та ін.) у Вікіпедії: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B0%D0%B1%D0%B0%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%94%D0%BC%D0%B8%D1%82%D1%80%D0%BE_%D0%92%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BC%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87)

⁵¹²Час "дешевого клоуна". Українська освіта: випробування горе-реформами Панченко, Володимир; Квіт, Сергій; Брюховецький, Вячеслав; Моренець, Володимир; Мелешевич, Андрій. <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/3352> (дата звернення : 21.05.2019).

⁵¹³Визначено ТОП 10 подій в освіті у 2014 році. *Урядовий портал*: [сайт]. 2014. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/247847859>

⁵¹⁴Орлова І. Реформа освіти в Україні. *Open Society Foundations*. 2013. №8. URL: https://eba.com.ua/static/members_reviews/Case_Study_17_02_2013_UKR.pdf с. 2 (дата звернення: 31.05.2019).

до знань і влади, яку вони репрезентують⁵¹⁵. Разом з тим, уточнює мислитель, кожному суспільству притаманний унікальний режим правди, який формує правила для визначення політики держави, або режим прийнятих суспільством типів дискурсу, яким довіряють і якими керуються при прийнятті рішень; наявні дискурси також певним чином диктують механізми розрізнення між правильними та хибними рішеннями.

У концентрованому вигляді аргументовані негативні оцінні судження щодо діяльності МОН за міністра-Табачника було оприлюднено в грудні 2014 р. на прес-конференції за темою «Українська освіта-2014. ТОП 10 подій». Кожна з десяти подій (або фактів, рішень) поставала як своєрідна антитеза щодо тих заходів чи дій, які реалізовувало МОН України в 2010-2014 рр.

Перші три події-досягнення революційного року схарактеризувала Лілія Гриневич, на той голова парламентської Комітету з питань науки і освіти. До них вона віднесла першу чергу розбурхане подіями Революції Гідності і початком агресії РФ проти України патріотичне піднесення в школах та вишах України, а також прихід нової команди до керівництва МОН та прийняття Закону «Про вищу освіту» (2014). Л. Гриневича голосила, що «за своїми цінностями, нове керівництво МОН принципово відрізняється від своїх попередників і, не дивлячись на критичну фінансово-економічну ситуацію на тлі війни, а значить не маючи достатнього інвестування для здійснення реформ у освіті, команда МОН намагається їх здійснити»⁵¹⁶.

Принагідно додамо, що МОН України очолив ректор Національного університету «Києво-Могилянська академія» (2007-2014) С. Квіт, який працював на посаді міністра з 24 лютого 2014 до 14 квітня 2016 р.

Четвертою з 10 подій 2014 р. один з тогочасних керівників МОН України П. Полянський назвав кроки до «дебюрократизації української школи та

⁵¹⁵Цит. за : Pitsoe V., Letseka M. Foucault's Discourse and Power: Implications for Instructionist Classroom Management // Open Journal of Philosophy. 2013. Vol.3, №1 URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/47b8/63192af103a7b1b556560915bd89c529c2e6.pdf>.

⁵¹⁶Визначено ТОП 10 подій в освіті у 2014 році. *Урядовий портал* : [сайт]. 2014. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/247847859>

початок курсу на утвердження принципів свободи педагогічної думки та дії». За його словами, по-перше, МОН скасувало абсурдну і потенційно корупційну заборону на використання підручників, надрукованих до 2010 року; по-друге – скасували видання платних збірників, однакових для всіх шкіл завдань, державної підсумкової атестації (ДПА), а школам надали право самостійно визначати завдання для ДПА. Ці зміни П. Полянський визначив як невід’ємну частину демократизації української освітньої політики⁵¹⁷.

П’ятою подією експерти назвали початок реформування власне змісту освіти у напрямі його українізації та узгодження з євроатлантичними канонами. Шостою – початок антикорупційних дій в освіті, на перешкоді яким раніше стояли непрозорі схеми бюрократичної системи освітньої політики України (встановлення документальної прозорості роботи закладів освіти, реструктуризація управлінського сектору освіти). Сьому подію – підготовку нового концепту проекту розвитку освіти до 2025 року – стисло охарактеризував один з авторів проекту Г. Касьянов (керівник стратегічної дорадчої при МОН), зауваживши, що за період незалежності продовжувала з деякими змінами діяти радянська модель освіти, яку необхідно докорінно реформувати. Восьмою подією загальнодержавного виміру визнали практичне включення батьків в освітній процес шкіл (виникнення незалежного батьківського руху). Ця подія засвідчила необхідність мобілізації громадянського суспільства для досягнення істотних змін у житті країни.

Дев’ятою подією освітньої політики 2014 р. назвали зміни в зовнішньому незалежному оцінюванні (ЗНО) у напрямі недопущення його нівелювання. Десятою стала зміна принципу відбору підручників на національно орієнтованій основі. Як узагальнила Л. Гриневич, частина наведених подій

⁵¹⁷ТОП 10 подій // Укрінформ. 2014. URL: https://youtu.be/UpE_GM738OM (дата звернення: 21.04.2020)

вплинула на пришвидшення підготовки і прийняття проєкту нового Закону «Про вищу освіту» (2014), інша частина – стала його результатом⁵¹⁸.

Розлого зупинилися на окресленні подій-змін, що відбулися 2014 р. в освітній сфері України, насамперед в шкільній освіті, тому, що у цей рік їх було доволі багато і вони мали радикально-оновлювальне спрямування. На наш погляд, скасування новим КМ України і відповідно міністром С.Квітом вже розпочатих за Д.Табачника і навіть раніше, ще за його попередників, заходів з модернізації середньої загальної освіти (наприклад, Державна цільова програма впровадження в навчально-виховний процес ЗНЗ інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків», Державна цільова програми з підвищення якості природничо-математичної освіти (до 2015 р.), Державна цільова програма розвитку дошкільної освіти на період до 2017 р., всеукраїнського експерименту з модернізації шкільної мистецької освіти) мали яскраво політизований, ангажований на суцільну заміну попередньо запроваджених починань і не завжди раціонально-оптимальний характер⁵¹⁹.

У грудні 2015 р. на українському аналітичному порталі «Слово і діло» оприлюднили порівняльну оцінку діяльності міністрів освіти і науки Д.Табачника і С.Квіта⁵²⁰. Автори виснували, що у сенсі виконання взятих можновладцями у процесі діяльності зобов'язань, більш відповідальним слід визнати С.Квіта, який виконав за час своєї роботи (1 рік на посаді) 51 обіцянку із 87 (зокрема, повернув військові кафедри у вищі навчальні заклади, доводив необхідність повернутися до впровадження 12-річної системи освіти в ЗНЗ, зменшив кількість університетів з 802 до 317, створив національне агентство з якості освіти). Натомість Д.Табачник за 5 років роботи хоча й теж виконав 51

⁵¹⁸Визначено ТОП 10 подій в освіті у 2014 році. *Урядовий портал* : [сайт]. 2014. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/247847859>

⁵¹⁹ Перелік Державних цільових програм і національних проєктів, виконання яких достроково припинено з метою оптимізації та «економії бюджетних коштів», а також скасованих Постанов КМ України, що втратили чинність 3 березня 2014 р. https://zakononline.com.ua/documents/show/341070___495240

⁵²⁰ Порівняння міністрів: Квіти Табачник
<https://www.slovovidilo.ua/2015/12/02/novyna/polityka/porivnyannya-ministriv-kvit-i-tabachnyk>.

зобов'язання, однак провалив 46⁵²¹. Критикували Д.Табачника і за закриття малокомплектних шкіл у сільській місцевості⁵²², що він вмотивовував фінансово-економічною доцільністю, однак і за С.Квіта та його наступників на посаді міністра закриття сільських шкіл продовжувалося.

Крім того, команда Д.Табачника не змогла запровадити таку важливу дебюрократизаційну новачку, як організація освітніх округів. Однак і за С.Квіта її не зреалізували.

Досліджуючи державну освітню політику України в її історичній тяглоті, вважаємо важливим не лише хронологічно вивірено й системно відображати стратегічні і тактичні кроки влади як певні оприлюднені її ідеальні наміри та відображати їх імплементацію, щоб на цій підставі характеризувати основні аспекти реформування у рамках детермінант «наявність/відсутність послідовності у реалізації державних стратегій», «доцільність/невиваженість освітніх нововведень», хоча й поділяємо думку зарубіжних дослідників⁵²³, які визнають: що наслідки і результати освітньої політики не завжди можна оцінити з близької у часі відстані, адже деякі з них виявляються поступово, відтерміновано. А й репрезентувати громадсько-політичні чинники впливу на формування освітньої політики.

На наш погляд, починаючи з 2014 р., після соціально-політичної революції, в державі розпочалося втілення стратегії радикального реформування освітньої галузі, у тому числі й шкільної освіти, у напрямі остаточної дезінтеграції з радянською освітньою моделлю та реалізації прагнення України увійти до європейського і світового наукового і освітнього просторів (прискорення темпів переходу на 12-річний термін навчання, нововведення в організації й змісті шкільної освіти та термінологічному

⁵²¹ Додамо, що у лютому 2019 р. С.Квіт очолив агенцію з якості освіти (НАЗЯВО), створення якої ініціював ще як міністр у 2015 р. Однак фактично ця агенція розпочала діяльність у 2018 р. У січні 2022 р. С.Квіт полишив роботу в агенції, бо був обраний ректором Національного університету «Києво-Могилянська академія».

⁵²² Тимошенко обіцяє лягти поперек дороги Табачнику. <https://www.pravda.com.ua/news/2010/05/26/5077945/> травень 2010 р.).

⁵²³ Education policy and planning. Downloaded from: <https://en.unesco.org/themes/education-policy-planning>

оновленні базових понять, відображених зокрема в новому Законі України «Про освіту» (2017); продукування численних нових нормативних актів освітнього законодавства).

Водночас імплементація змін та їх дотримання систематично порушувалися (несвоєчасність випуску нових підручників й відповідних їм науково-методичних рекомендацій для вчителів)⁵²⁴. Економічна криза, спричинена військовими діями на Сході України і в Криму, а також спроби переходу до наступних етапів модернізацій шкільної освіти без належного системного моніторингу досягнутого стану її якості (лише 2018 р. 15-річні українські школярі вперше взяли участь у міжнародному тестуванні PISA⁵²⁵) загальмували економіку освіти й інноваційний рух до її нової якості. Не сприяли якісному реформуванню й сумнівної продуманості масові ротації керівних кадрів освіти, що призвело до безвідповідальності управлінців за результати реформ, ситуації одночасного існування нових (чинних) і старих (скасованих) нормативних вимог, тобто реформування шкільної освіти здійснювалося як потік постійних, локальних змін, часто-густо концептуально не узгоджених між собою⁵²⁶. Неналежна обґрунтованість швидких і несистемних змін у діяльності середньої школи зумовила процесуальну незавершеність попередніх важливих модернізаційних змін (наприклад, скасування низки концептуальних програм з покращення різних аспектів шкільної освіти – математичної, природничої, здоров'язбережувальної, прийнятих попередніми урядами).

На думку українського філософа П.Сауха, не належно обмірковані реформовчі дії пов'язані з хиткістю і недостатнім опрацюванням філософських основ освітніх стратегій; ігноруванням феномену «тектонічних зрушень» в

⁵²⁴Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. (2016) / НАПН України. За заг. ред. В. Г. Кременя. Київ, Пед. думка. С.12.

⁵²⁵Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018. (2019) / кол. авт. : М. Мазорчук (осн. автор), Т. Вакуленко, В. Терещенко, Г. Бичко, К. Шумова, С. Раков, В. Горох та ін.; Український центр оцінювання якості освіти. Київ : УЦОЯО, 2019.

⁵²⁶Національна доповідь про стан...

сучасній науці і освіті; невмінням гармонізувати «своє» і «чуже» та ставкою на «пишномовні доктрини і програми», позбавлені дієвих (в українських реаліях) механізмів їх утілення⁵²⁷.

Новим значущим етапом реформування середньої освіти в Україні стало розроблення і впровадження (2016-2017) концепції Нової української школи (НУШ), покликаної замінити школу нагромадження знань школою розвитку різнобічних компетентностей у дусі європейського освітнього досвіду. Цей документ і його впровадження започаткували за каденції міністра освіти і науки України Л.Гриневич (16 квітня 2016 р. - квітень 2018 р.), яка змінила на цій посаді С.Квіта.

Правові підвалини НУШ як центральної освітньої реформи закладено розпорядженням Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» від 14.12.2016 № 988-р. Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 13.12.2017 № 903-р. затверджено «План заходів на 2017–2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». Планом передбачено заходи з підготовки нових підручників та інших навчальних матеріалів для початкових класів відповідно до прийнятого 2018 р. нового Державного стандарту⁵²⁸, який ґрунтували на гуманістичних принципах цінності дитинства, радості пізнання, розвитку особистості, здоров'я і безпеки дитини. Проте у вересні 2018 р. і ще й наступного навчального року школи України підручників не отримали чи отримали у неналежному обсязі.

Назагал Л.Гриневич узгоджувалареформування шкільної освіти з потребами модернізації України відповідно до Стратегії сталого розвитку «Україна — 2020» (2015 р.), Угоди про асоціацію між Україною та

⁵²⁷Саух П.Ю. (2020). З болем і надією на ренесанс української освіти. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 21 (1). 137.

⁵²⁸Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 Про затвердження Державного стандарту початкової освіти».

Європейським Союзом (2014 р.), й іншими стратегічними документами, що визначають європейський і світовий статус нашої держави на майбутнє.

Командою міністра Л.Гриневич було розроблено новий Закон України «Про освіту» (2017). Цей рамковий Закон, що регламентує подальше реформування сфери освіти, є підґрунтям для ухвалення профільних законів «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійну освіту», «Про освіту дорослих», змін до Закону України «Про вищу освіту».

Водночас ще й за Л.Гриневич залишалася не розв'язаною проблема черг до дитячих садків (на 2018 р. 47 тисяч дітей⁵²⁹ не мали можливості влаштуватися в дитсадок). Нагадаємо, що ця проблема виникла ще наприкінці 1990-х років і над її розв'язанням почав працювати вже міністр В.Кремень (1999-2005), але перші зрушення припали лише на 2005 р., коли МОН очолив С.Ніколаєнко.

Наголосимо, що на початок нового навчального 2018 р. до роботи в умовах реформи «Нова українська школа» в Україні підготували близько 22 тисяч учителів, які брали дітей до першого класу, та близько 19 тисяч учителів іноземної мови, які пройшли підвищення кваліфікації. На цю підготовчу роботу, а також закупівлю сучасних парт, меблів, дидактичних матеріалів (зокрема ігрових комплектів «Lego») та комп'ютерного обладнання для початкових шкіл МОН України витратило майже мільярд гривень⁵³⁰.

Офіційні дані 2018 р. свідчать, що, попри постійне реформування шкільної галузі, й «надалі зберігається суттєвий розрив між якістю освіти в сільській та міській місцевостях»⁵³¹, і, щоб дати більше можливостей для

⁵²⁹ Далі всі цифри взято з: ОСВІТА В УКРАЇНІ: БАЗОВІ ІНДИКАТОРИ Інформаційно-статистичний бюлетень результатів діяльності галузі освіти у 2017/2018 н. р. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/1serpkonf-informatsiyniy-byuletten.pdf>

⁵³⁰ Гриневич Л. Вступне слово Міністра. У: ОСВІТА В УКРАЇНІ: БАЗОВІ ІНДИКАТОРИ. Інформаційно-статистичний бюлетень результатів діяльності галузі освіти у 2017/2018 н. р. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/1serpkonf-informatsiyniy-byuletten.pdf> . с.5.

⁵³¹ Гриневич Л. Вступне слово Міністра... с.6.

розвитку школярам у сільських школах, продовжували діяльність зі створення опорних шкіл, розпочату при міністрі С.Квіті.

За офіційними даними станом на 1 червня 2018 р. в Україні функціонувало 530 опорних шкіл, 986 філій, з них в об'єднаних територіальних громадах (ОТГ) – 224 опорних шкіл і 405 філій відповідно. За 2017-2018 рр. кількість опорних шкіл в країні зросла на 280 %, що свідчить про інтенсивність цього організаційного процесу. Однак є чинники, що негативно впливають на нього, насамперед не забезпечення потреб у шкільних автобусах, якість доріг, належне методичне і матеріальне забезпечення діяльності педагогічних працівників. Разом з тим, реформа НУШ із започаткований процес вдосконалення шкільної мережі з використанням новостворюваних опорних шкіл є успішними новаціями освітньої політики України після Революції Гідності, які впливають на підвищення якості освіти учнів закладів середньої загальної освіти. Водночас вони дають змогу не закривати сільські малокомплектні школи, а перетворювати їх на філії опорних шкіл⁵³².

Зауважимо, що 2018 р. тогочасний Прем'єр Міністр України О.Гончарук, реагуючи на результати, показані українськими школярами в міжнародному опитуванні PISA 2018, де вочевидь виявився розрив між якістю знань міських і сільських учнів⁵³³, наголосив на потребі ліквідації сільських малокомплектних шкіл «...не для того, щоб зекономити, а для того, щоб дати дітям нормальну освіту. Історія з малокомплектними школами непопулярна, але, з іншого боку, там крадуть у дітей майбутнє»⁵³⁴.

До того ж не розв'язаним остаточно лишалося питання доведення дітей до опорних шкіл, тобто нагальним залишалось виконання глобального завдання – «забезпечення доступності громадянам України якісної освіти на всіх її рівнях»

⁵³²: ОСВІТА В УКРАЇНІ: БАЗОВІ ІНДИКАТОРИ... С.206.

⁵³³ Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018. (2019) / кол. авт. : М. Мазорчук (осн. автор), Т. Вакуленко, В. Терещенко, Г. Бичко, К. Шумова, С. Раков, В. Горох та ін.; Український центр оцінювання якості освіти. Київ : УЦОЯО, 2019.

⁵³⁴ <https://www.rbc.ua/ukr/news/aleksey-goncharuk-ponimayut-moratori-y-prodazhu-1575652936.html>

(у кількох аспектах). На продовження програми «Шкільний автобус»⁵³⁵ з бюджету постійно виділяли кошти (наприклад, 2018 р. –200 млн грн.), але питання лишалися. Відзначимо також посилення у 2-17-2018 рр. уваги МОН України до природничо-математичної освіти і STEM-освіти: на обладнання природничо-математичних кабінетів виділили 441,1 млн грн.⁵³⁶.

Отже, ще й наприкінці другого десятиліття XXI ст. в Україні залишалося актуальним завдання забезпечення рівного доступу громадян (зокрема дітям шкільного віку) до якісної освіти, проголошеного з-поміж інших⁵³⁷ (усього визначили 7 завдань) на Самміті Тисячоліття ООН, який прийняв Декларацію Тисячоліття ООН (вересень 2000 р.), а Україна підписала згадану Декларацію про Цілі Розвитку Тисячоліття (ЦРТ). Хоча 2003 р. Україна першою на пострадянському просторі адаптувала глобальні ЦРТ з урахуванням національної специфіки і встановила національні цілі та завдання⁵³⁸, однак остаточне розв'язання зазначеної проблеми гарантування прав людини ще попереду⁵³⁹. Сама Л.Гриневич-міністр називала забезпечення рівного доступу до якісної освіти «головною метою реформи як системної освітньої трансформації», тобто НУШ.

Коли прийняти, що присутньою передумовою успішності освітньої є її належне фінансове забезпечення, то в каденцію Л.Гриневич, з 2017 р. частка видатків на загальну середню освіту щодо обсягу всіх освітніх видатків завдяки зусиллям Уряду і Міністерства освіти і науки України суттєво збільшилася. Якщо у 2014–2016 рр. вона коливалася в межах 42,4–43,7 %, то у 2017 р. зросла до 47,4 %. Уперше за останні роки у 2016 р. зростання видатків на загальну

⁵³⁵ Нагадаємо, що програму «Шкільний автобус» започаткували ще 2003 р. при міністрі В.Кремені (https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/5242/)

⁵³⁶ ОСВІТА В УКРАЇНІ: БАЗОВІ ІНДИКАТОРИ...

⁵³⁷ Усього в Декларації Тисячоліття ООН визначено 7 глобальних завдань.

⁵³⁸ Мележик О. Цілі Розвитку Тисячоліття. Україна – 2014 (презентація моніторингової доповіді). *Вісник НАН України*. 2015. № 1. С. 76-77.

⁵³⁹ Перчук О.В. (2017). Забезпечення доступу до якісної дошкільної, загальної та професійної освіти. *Науково-виробничий журнал «Бізнес-навігатор»*. Вип.3 (42). С.149-152.

Левчук Н.М. Нерівність доступу до освіти в Україні: соціальні детермінанти та наслідки. *Демографія та соціальна економіка: науково-економічний та суспільно-політичний журнал*. К.: Інститут демографії та соціальних досліджень НАН України, 2005. С. 148–158.

середню освіту вирівнялося, а у 2017 р. суттєво перевищило рівень інфляції (149,2 % проти 114,4 % відповідно)⁵⁴⁰. Такі дані дали підстави Л.Гриневич стверджувати, що «галузь від стану стагнації перейшла до стану розвитку», до того ж і темп зростання середньомісячної заробітної плати в галузі загальної середньої освіти став найвищим (161,1 %), навіть порівняно з темпи зростання в середньому по економіці⁵⁴¹.

На переконання Л.Гриневич, у 2017–2018 рр. Уряд та Міністерство освіти і науки України доклали безпрецедентних зусиль, щоб фінансування заходів, пов'язаних із підготовкою освітньої реформи НУШ було здійснено в достатньому обсязі та вчасно, щоб новації НУШ реально втілювались у практику шкільного життя.

Розбудова Нової української школи – це довготермінова реформа, план досягнення її стратегічної мети передбачає наступність дій і відповідне ресурсне, навчально-методичне, кадрове забезпечення на кожному етапі. Реформа «Нова українська школа» синергетична із реформою децентралізації, вони підсилюють одна одну, стосуються кожного українського громадянина і будуть успішними лише за підтримки всього суспільства.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ до розділу 1. (Частина II).

Своєчасність виконаного дослідження шляхів реформування національної освіти в умовах суверенітету Української держави (у зазначених хронологічних межах) впливає з потреби фіксувати різні аспекти історії незалежної країни, історії її становлення і розбудови як самостійної, що формується до того ж у добу швидких і кардинальних змін різних форм глобальних ландшафтів (у широкому сенсі – середовища й умов життя людини⁵⁴²), у добу масштабного нарощування інформації – «інформаційного шторму»⁵⁴³, що диктує

⁵⁴⁰ОСВІТА В УКРАЇНІ: БАЗОВІ ІНДИКАТОРИ...С.203.

⁵⁴¹ОСВІТА В УКРАЇНІ: БАЗОВІ ІНДИКАТОРИ...С.204.

⁵⁴²Footnote, K.E., Azaryahu, M. (2009). Semiotics. *International Encyclopedia of Human Geography*. Amsterdam: Elsevier. 89-94.

⁵⁴³Hilbert, M. (2012). How to Measure «How Much Information»? Theoretical, Methodological, and Statistical Challenges for the Social Sciences. *International Journal of Communication*. 6, 1042—1055.

необхідність встигати окреслювати й відрефлексовувати зміни, тобто описувати й аналізувати *новітню історію* української середньої освіти і педагогічної науки.

З'ясовано, що реформування освітньої діяльності й освітнього простору середньої загальноосвітньої школи в Україні у досліджуваній історичний час відбувалося «згори», тобто відповідно до державної політики у галузі освіти, тому визначення стратегічних цілей такого реформування підпорядковувалося політичному курсу країни. Спочатку він концентрувався довкола утвердження національного суверенітету, розбудови національної державності, тому й розвиток шкільної освіти (з 1992 р.), як і освітньої галузі у цілому, вмотивовано набував націєтворного спрямування. В реформованих процесах увиразнилася тенденція до визнання освіти важливим соціокультурним інститутом, який забезпечує економічний, соціальний, культурний розвиток суспільства і тому потребує пріоритетної уваги з боку держави, що закріплювалося у новостворюваному цілісному комплексі національного освітнього законодавства. Однак ця тенденція і донині залишається проголошеним, але не реалізованим наміром держави.

Вивчення й узагальнений аналіз джерел доводить, що освітня політика в Україні здійснюється переважно у рідчисті інтересів тих чи тих партій (у контексті боротьби за владу в парламенті, за реалізацію комерційних інтересів представників партій, що мало співвідносяться з виконанням громадянського обов'язку), а не задоволення загальносуспільних інтересів та закорінення їх у законодавчій формі. З'ясовано, що на 2018 р. менше третини політичних партій українського парламенту мали в змісті своїх програм завдання щодо конкретних пріоритетів їхньої діяльності в сфері освіти та науки. Політична кон'юнктура віддзеркалювалася укар'єрних призначеннях урядовців на всіх рівнях управлінської ієрархії⁵⁴⁴.

⁵⁴⁴Касьянов, Г. (2015). Освітня система України. 1990-2014. Благодійний фонд «Інститут розвитку освіти». Аналітичний огляд. Київ: Таксон. С.9.

Водночас, після 2014 р.в країні спостерігається зростання рівня громадянської свідомості й активності українців, які долучилися на рівні горизонтального державного управління до прийняття освітніх законів і рішень, наприклад, Закону «Про вищу освіту» (2014), Концепції «НУШ» (2016-2017).

Наприкінці не зайве наголосити, що роль освіти в сучасному суспільстві нестримно зростає. Ми свідки того, що перед землянами повсякчас постають нові глобальні проблеми (наслідки аномального потепління, забруднення довкілля, зростання населення й соціально-майнової нерівності, епідемії та багато чого іншого). Вчені й експерти, починаючи ще з Дж. Дьюї⁵⁴⁵ і завершуючи міркуваннями сучасних експертів ЮНЕСКО⁵⁴⁶, висловлюють переконання: вирішувати суспільні і глобальні проблеми можна лише на основі розвитку освіти (й безперечно науки), оскільки освіта виконує низку функцій, важливість яких для забезпечення стійкого розвитку суспільства неможливо перецінити. В XXI ст. в Україні має утвердитися розуміння державою того, що освіта не «безповоротна стаття видатків», а продуктивний чинник й рушій суспільного та економічного розвитку країни на нових дослідницько-інноваційних засадах, а тому розвиток усієї системи освіти повинен набути статусу загальнонаціональної стратегії.

2.1.2.2.4. Типологізація процесів державного реформування шкільної освіти в Україні (1991-2017) (До ВИСНОВКІВ).

На підставі тривалого вивчення питань освітньої політики Української держави у сфері шкільної освіти, маємо підстави зробити низку теоретичних узагальнень щодо різновидів реформувальних дій, узагальнено схарактеризувати їх, а отже впорядкувати тлумачення. Для цього застосували метод типологізації.

⁵⁴⁵Dewey, J. (1966). Democracy and Education. New York : The Free Press, 1966.

⁵⁴⁶Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives (2017) (Education2030.UNESCO EducationSector) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

Метод типологізації використовуємо як метод наукового пізнання, спрямований на розподіл сукупності досліджуваних об'єктів на групи (у нашому випадку – реформовчі ідеї-стратегії, відображені у розроблених чи прийнятих законах, законодавчих актах, підзаконних документах, та реальні заходи, розроблювані на цих засадах і втілювані в шкільну практику тощо) для окреслення й обґрунтування характеристик, особливостей цих процесів. Наголосимо, що досліджуваним групам об'єктів притаманна *конвенційна* (умовна) відповідність. В основу типологізації закладено поняття про *нечіткі множини*, коли «перехід приналежності елементів до множини типологізації до неприналежності їх до множини елементів деякої предметної сфери не мають чіткості і відносяться до неї лише з певним ступенем приналежності»⁵⁴⁷. Один елемент може належати одночасно кільком типам, чи й не входити до жодного з них. Тому свою версію інтерпретації визначаємо як авторську спробу впорядкування досліджуваних процесів державного реформування або як емпіричну типологізацію.

З'ясовано, що на формування сутнісних змін в освіті (або її реформування) впливає три (за ієрархічною послідовністю) чинники. *Найвищим рівнем*, на якому формуються зміни в освіті, є *глобальний*, що диктує країнам імперативну (неодмінну) необхідність здійснення реформ, аби розвиватися й бути конкурентоспроможними на світовому ринку праці. До таких ключових чинників відносимо посилення пов'язаності існування людей у світі, надшвидкий розвиток ІКТ, що приводить до трансформації переважної більшості видів діяльності людини (зникнення деяких видів праці і потреба у нових), масштабна диджиталізація суспільного життя, насамперед – освіти.

Наголосимо, що цілі освітніх реформ кожна країна все ж визначає, виходячи з власних реалій і можливостей, прагнучи водночас розв'язати

⁵⁴⁷Новейший философский словарь(1999). Минск: Книжный Дом. А. А. Грицанов.

URL:https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/1223/%D0%A2%D0%98%D0%9F%D0%9E%D0%9B%D0%9E%D0%93%D0%98%D0%97%D0%90%D0%A6%D0%98%D0%AF

загальну освітньо-есенціальну проблему – підготовку нових поколінь громадян до життя у дуже швидко змінюваному соціумі і світовому просторі (особливо у постіндустріальний час), соціалізацію молоді, що була б адекватна викликам конкретного історичного часу, і водночас сприяла б забезпеченню особистісного розвитку кожного тощо.

Виходячи з необхідності обов'язкового врахування країнами глобальних чинників змін відбувається вироблення чинників *другого рівня* – *загальнодержавних цілей реформування освіти*, що виробляються у форматі *стратегій* (у тому числі екстрапольованих на сферу освіти), які визначаються й ухвалюються вищими керівними органами влади. Послугуємося сучасним тлумаченням поняття «освітня політика», прийнятим ЮНЕСКО, де зазначено, що «освітню політику у форматі стратегій розробляють національні органи управління освітою, які також здійснюють керування ефективним здійсненням стратегій у контексті 4 цілей у сфері забезпечення стійкого розвитку, спрямованих на забезпечення інклюзивної освіти та справедливої якісної освіти і розвитку можливостей для всіх освіти протягом життя»⁵⁴⁸.

Із встановленням незалежності Україна визнала необхідним розгорнути оновлення життя суспільства у руслі стратегій національного державотворення та демократизації і гуманізації буття громадян. Вважаємо, що варто виокремлювати такі 4 загальнодержавні стратегічні вектори/чинники, згідно з якими відбуваються й зміни в освіті:

1. стратегія державо- і націєтворення;
2. стратегія демократизації й гуманізації життя суспільства (1 і 2 стратегії було сформульовано відразу після здобуття Україною незалежності);
3. стратегія євроінтеграційного розвитку України, що увиразнилася з початком ХХІ ст.;
4. стратегія забезпечення інноваційного розвитку Української Держави, що викристалізовується останніми роками.

⁵⁴⁸Education policy and planning. Downloaded from: <https://en.unesco.org/themes/education-policy-planning>Вилучено:08.08.2020.

Установлено, що з 1992 р. в українській освіті почали формуватися і реалізовуватися чинники *третього рівня* – *локально-освітні*, зміст яких розробляється відповідними профільними керівними органами у співпраці з науковою спільнотою, освітянським загалом. Кабінет міністрів України «здійснює» політику, Міністерство освіти і науки України «бере участь у її визначенні» та «реалізації», а заклади освіти, органи місцевого самоврядування, інші адміністративні установи безпосередньо виконують накреслені завдання⁵⁴⁹. Лише з плином часу можна характеризувати ефективність, доцільність ідейного і практичного спрямування освітніх змін у форматі виразних тенденцій, що можуть набувати реформаційного і контрреформаційного характеру. Наголосимо також, що в аспекті дослідження державної освітньої політики розрізняємо суть понять «напрямок» і «тенденція», виходячи з того, що «напрямок» – це свідомо визначена і запрограмована дія (дії) для досягнення певної мети, а «тенденція» – це сума і свідомих дій, що є її рушіями, і неочікуваних ліній розвитку трансформаційних процесів на шляху досягнення мети, які можуть розширювати суть напрямку, а можуть показати його невваженість або й хибність, тому напрям як планований рух завжди має позитивну конотацію, а тенденції можуть виявлятися (бо є вплив неочікуваних чинників, причин) і як позитивні, і як негативні.

Отже, відповідно до зазначених загальнодержавних стратегій розвитку України й її освіти формулюються і реалізуються такі локально-галузеві вектори розвитку і реформування загальноосвітньої школи.

Відповідно до стратегії 1.

- розроблення національного законодавства у галузі освіти,
- утвердження української мови як єдиної мови навчання, поширення україномовності засобами середньої освіти,
- урізноманітнення форм і методів національно-патріотичного і громадянського виховання школярів,

⁵⁴⁹Гальперіна, В., Савельєв, В. (2008). Освітня політика. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України; гол.ред. В.Г.Кремень. Київ: Юрінком Інтер. С.263.

- широке введення національного компоненту у зміст шкільної освіти.

Відповідно до стратегії 2.

- упровадження гуманістичної особистісно орієнтованої парадигми в шкільній освіті (перехід від попередньої знаннєвої парадигми),
- поширення різноаспектної диференціації й індивідуалізації навчального процесу, профільного навчання в старшій школі,
- урізноманітнення й оновлення форм, методів, технологій навчання,
- введення зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання випускників шкіл і забезпечення наступного прозорого зарахування бажаючих на навчання до університетів,
- поширення варіативності у всіх ланках і формах освіти, в її змісті,
- децентралізація управління освітньою галуззю,
- перебудова освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти на компетентнісні засади, що є новітнім вектором модернізації освіти у напрямі її раціональної прагматизації і забезпечення кожній особі конкурентоспроможності на ринку праці.

Відповідно до стратегії 3.

- ❖ запровадження стандартизації всіх рівнів освіти, як шлях до забезпечення якісної освіти і можливості її контролю,
- ❖ узгодження українського шкільного курикулуму із європейськими і кращими світовими зразками.

Відповідно до стратегії 4.

- стрімке поширення комп'ютеризації і освіти, і самого життя громадян України, диджиталізації, що спричинює істотні трансформації у підходах до освіти, які ще повною мірою неосмислені вченими і знаходяться у стадії розроблення.

Загалом характеризувати виявлені освітні тренди або тенденції можна за багатьма ознаками, що й пояснюється нечіткістю множин їх типологізації. Наприклад, у вимірі хронологічної тяглості, що дає підстави стверджувати, що є тенденції перманентного характеру (модернізація змісту середньої освіти,

забезпечення поширення україномовності, оновлення стандартизації шкільної освіти); тенденції, що практично завершені (профілізація старшої школи), тенденції, що поступово згортаються (гуманітаризація шкільної освіти), а також ті, що набувають інтенсивності (цифровізація шкільної освіти, прагматизація мети середньої освіти (компетентнісний підхід). Або стисло – короткострокові, тривалі (довгострокові); перманентні.

Можна інтерпретувати здійснення стратегій державної політики реформування галузі середньої освіти (чинники другого рівня) в Україні у контексті їх ефективності – *позитивні, негативні чи амбівалентні* тенденції. До прикладу, профілізація старшої школи має одним з наслідків те, що базові загальноосвітні предмети, обов'язкові для всіх профілів навчання у старшій школі, здебільшого – одногодні, що не сприяє компетентнісному засвоєнню матеріалу і призводить до формального виконання програми. Негативною вважаємо тенденцію згортання позашкільної виховної роботи. До амбівалентних відносимо відміну оцінок у початковій школі; посилення прагматизації мети шкільної освіти; децентралізацію управління освітньою галуззю.

Можна характеризувати виявлені тенденції за типом *реформаційні й контрреформаційні* – введення ЗНО 1993 р. і його відміна 1995 р., повторне введення ЗНО з 2002 р. і остаточне закріплення нормативно-правового статусу ЗНО 2008 р.; запровадження 12-річного терміну навчання в середній школі з 2003 р. і повернення до 10-річного терміну 2011р. й остаточне введення з 2016р.

Можлива типологізація освітніх тенденцій *за характером*: очікувані, прогнозовані; неочікувані (наприклад, несприйняття освітніх новацій соціумом); сингулярні (тенденція гуманітаризації освіти, що стала нежиттєздатною у добу активізації цифровізації життя соціуму).

На основі аналізу державних, галузево-нормативних документів про шкільну освіту (1991-2016) *доведено*, (а) що для середньої освіти суверенної України донині (з 1992 р.) перманентною залишається державна освітньо-політична стратегія на розбудову національної української освіти, що

обумовлено часовою тяглістю складного націєтворчого процесу, який, своєю чергою, теж залежить від спрямування змісту освіти (насамперед середньої, оскільки вона сукупно охоплює близько третини населення України); (б) що зміни стратегічних цілей у розвитку освіти є наслідком зміни політичного курсу держави, а внутрішня боротьба за владу в країні спричинює не завжди вмотивовані зміни у керівництві МОН України і відповідно у його діяльності. Це не сприяє дотриманню виваженої послідовності у реалізації реформ, політизує освітні трансформації, а часом – й гальмує розвиток освіти.

РОЗДІЛ 2.

ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ДОБУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ

АНТОНЕЦЬ Н.Б.

Тридцятиріччя незалежності, яке відзначила Україна у 2021 році, є належним приводом для підбиття певних підсумків, здійснення рефлексій щодо пройденого шляху, оцінки його загального перебігу та усвідомлення специфіки окремих періодів. Безумовно, все це стосується і освітньої галузі, що, незважаючи на нарікання громадськості та системний дефіцит фінансів, постійно здійснювала пошуки оптимальних варіантів реформаційних змін. Свою, специфічну траєкторію проходила у цей складний період і початкова школа.

2.2.1. Зрушення у термінах здобуття початкової освіти

Загальне осмислення розвитку освіти в Україні у перше десятиліття її незалежності знаходимо, зокрема, у ґрунтовних публікаціях Л. Березівської, Н. Дічек, В. Кременя, О. Савченко, О. Сухомлинської. Так, відомий вчений у галузі філософії і теорії освіти, президент Національної академії педагогічних наук Василь Кремень, характеризуючи цей непростий період, зазначив: «Загалом стан освіти в Україні можна поцінувати як амбівалентний. Ця амбівалентність зумовлена двома взаємозв'язаними чинниками: перехідним періодом, у якому знаходиться українське суспільство, і системною кризою, яка охопила його. І якщо перший чинник спонукає до творення нових форм, методів і засобів навчання, то другий, а насамперед фінансова скрута, гальмує розквіт нововведень у царині освіти»⁵⁵⁰.

Специфікою початкової школи 1990-х рр. в Україні було функціонування двох різних її структур – трирічної та чотирирічної. Таке роздвоєння стало спадщиною радянського часу. Відповідно до схваленого постановою Ради

⁵⁵⁰Кремень В. Г. Національна освіта як соціокультурне явище. *Учитель*. 1999. № 11–12. С. 10.

Міністрів СРСР у 1970 р. Статуту середньої загальноосвітньої школи у перший клас трирічної початкової школи приймалися діти, яким до 1 вересня або у вересні поточного року виповнювалося 7 років⁵⁵¹. Водночас в Україні функціонували і чотирирічні початкові школи, де першокласниками були шестилітки. Коментуючи початок переходу на систематичне навчання дітей з шестирічного віку, академік М. Вашуленко зазначив: «В Україні цю роботу було розпочато ще в середині 70-х років, коли в порядку експерименту стали створюватися підготовчі класи. Пізніше, з 1979 по 1984 р., у 4 районах України – Ніжинському Чернігівській області, Радехівському Львівській, Волноваському Донецької та м. Орджонікідзе Дніпропетровській області – Міністерство освіти разом з Інститутом педагогіки провело широкомасштабне експериментально-дослідне навчання, в результаті якого було розроблено зміст і науково-методичне забезпечення чотирирічної початкової школи. Проте в наступні роки (насамперед у зв'язку з Чорнобильською трагедією, а на початку 90-х з переоцінкою соціально-політичної системи в країні) проблема переходу на чотирирічне початкове навчання поступово відсувалось на задній план. Тому в 90-х роках не просто знижувалися темпи цього переходу, а навпаки, спостерігався відступ від досягнутого: масово закривалися створені при школах 1-ші класи з шестирічними учнями, помітно втрачалися створена матеріальна база і значною мірою здобутий досвід»⁵⁵². Певну роль також відіграло небажання частини батьків віддавати дітей до школи в шість років. Такі обставини спонукали під час прийняття у 1991 р. Закону Української РСР «Про освіту» дозволити зараховувати до першого класу дітей як 6-річного, так і 7-річного віку⁵⁵³. Рекомендації щодо готовності дитини до навчання могли надати

⁵⁵¹ Статут середньої загальноосвітньої школи: схвалено постановою Ради Міністрів СРСР від 08.09.1970 р. № 749. *Основні документи про школу* / упоряд. Є. С. Березняк. Київ, 1982. С. 62.

⁵⁵² Вашуленко М. С. Нові підходи до шкільної початкової освіти. *Педагогічна газета*. 2000. № 9. С. 4.

⁵⁵³ Про освіту: Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки від 23 травня 1991 р. № 1060-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/ed19910523#Text>

лікар-спеціаліст, шкільний психолог або вчитель після психодіагностичного обстеження⁵⁵⁴.

Оскільки одночасне функціонування двох різних структур початкової школи призводило до додаткових фінансових витрат державою, а також потребувало від освітян постійної диференціації під час планування та здійснення педагогічного процесу, проблема тривалості початкової освіти неодноразово ставала предметом обговорення на засіданнях колегії Міністерства освіти України⁵⁵⁵. Зрештою у частині 1 статті 12 Закону України «Про загальну середню освіту» (1999) було зафіксовано, що термін навчання у загальноосвітніх навчальних закладах 1 ступеня становить 4 роки (згідно з Прикінцевими положеннями ця частина статті набирала чинності з 1 вересня 2001 р.). Стаття 20 Закону встановлювала, що зарахування учнів до загальноосвітніх навчальних закладів здійснюється, як правило, з 6 років⁵⁵⁶.

Зауважимо, що відповідно до цього Закону з 1 вересня 1999 р. у початковій школі зменшувалася тривалість уроків. Так, у перших класах загальноосвітніх навчальних закладів вона встановлювалася 35 хвилин, у других – четвертих класах – 40 хвилин (Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад 1993 року визначало тривалість уроку у першому класі чотирирічної початкової школи 35 хвилин, у всіх інших класах – 45 хвилин. При цьому закладу надавалося право коригувати ці цифри в межах часу, передбаченого навчальним планом⁵⁵⁷).

⁵⁵⁴ Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад: затв. постановою Кабінету Міністрів України 19 серпня 1993 р. № 660. *Законодавство України* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-93-%D0%BF#Text>

⁵⁵⁵ Гавриленко Т. Л. Розвиток початкової освіти в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття: історико-педагогічний аспект : монографія. Київ: Фенікс, 2019. С. 254.

⁵⁵⁶ Про загальну середню освіту: Закон України від 13.05.1999 р. № 651-XIV. *Законодавство України* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14/ed19990513#Text>

⁵⁵⁷ Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад: затв. постановою Кабінету Міністрів України 19 серпня 1993 р. № 660. *Законодавство України* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-93-%D0%BF#Text>

2.2.2. Розвиток інституційних форм здобуття початкової освіти

Для задоволення освітніх потреб країни, розвитку в учнів позитивних природних нахилів і здібностей, забезпечення їх соціальної реабілітації та захисту створюються різні типи освітніх закладів⁵⁵⁸. На початку 1990-х рр. дитина 6–7 років могла розпочати навчання:

- у середній загальноосвітній школі трьох ступенів (цей тип школи був основним), де перший – початкова школа, другий – основна школа, третій – старша школа;
- у спеціалізованій школі, що призначалася для розвитку здібностей, талантів;
- у прогімназійних класах, що створювалися при гімназіях;
- у проліцейних класах, що створювалися при ліцєях;
- у загальноосвітній школі-інтернаті для дітей, які не мають необхідних умов для виховання і навчання у сім'ї;
- у школі-інтернаті для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків;
- у загальноосвітній санаторній школі-інтернаті для дітей, які потребують тривалого лікування;
- у спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті для осіб, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатися у масових навчально-виховних закладах;
- у навчально-виховному комплексі чи об'єднанні⁵⁵⁹.

У цей період певна проблема виникла у багатьох батьків першокласників. На початку 1990-х рр. активно створювалися гімназії, ліцеї, спеціалізовані та приватні школи, тобто заклади освіти, вступ до яких згідно з їхніми статутами здійснювався на конкурсній основі, а учні зараховувалися незалежно від місця

⁵⁵⁸ Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад: затв. постановою Кабінету Міністрів України 19.08.1993 р. № 660. *Законодавство України* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-93-%D0%BF#Text>

⁵⁵⁹ Про освіту: Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки від 23 травня 1991 р. № 1060-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/ed19910523#Text>

проживання. Під впливом таких правил прийому до освітніх закладів нового типу адміністрації загальноосвітніх шкіл також почали запроваджувати прийом учнів до перших класів на конкурсній основі, використовуючи з цією метою тестування, співбесіди, різні неперевірені методики тощо. Вже у 1994 р. Міністерство освіти України змушене було роз'яснювати, щорезультати попередніх досліджень, співбесід, рекомендації психолога не можуть вважатися підставою для відмови у прийомі дитини до першого класу. Вони можуть тільки допомогти формувати класи з однаковим рівнем підготовленості дітей для запобігання перевантаження одних і недовантаження інших. Як зазначалося у листі міністерства, керівники закладів, «які запроваджують конкурсні випробування для вступу до першого класу загальноосвітньої школи за методиками, що не пройшли наукової експертизи, наносять моральну травму батькам та учням, поділяючи дітей на „розумних” і „відсталих”. Такі дії принижують гідність дитини, порушують Конвенцію про права дитини, Закон України „Про освіту”»⁵⁶⁰.

Проте проблема залишалася, оскільки адміністрації частини середніх загальноосвітніх шкіл необґрунтовано змінювали статус своїх закладів на гімназії⁵⁶¹ та ліцеї⁵⁶². При них відкривались «прогімназійні» та «проліцейні»

⁵⁶⁰ Про прийом учнів на навчання до перших, десятих класів загальноосвітніх шкіл за місцем проживання, гімназій, ліцеїв та спеціалізованих шкіл : лист Міністерства освіти України від 10.06.1994 р. № 1/9-139. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1994. № 17-18. С. 52–53.

⁵⁶¹ В Інструкції про організацію та діяльність гімназії (1995) цей заклад освіти визначався як середній загальноосвітній навчально-виховний заклад другого – третього ступеня, що забезпечує науково-теоретичне, гуманітарну, загальнокультурну підготовку обдарованих і здібних дітей. Згідно з Інструкцією до 1 класу гімназії зараховувались учні, які закінчили початкову школу і пройшли конкурсний відбір. Мікрорайон для гімназії не встановлювався, учні зараховувались до неї незалежно від місця проживання. (Інструкція про організацію та діяльність гімназії. : затв. наказом Міністерства освіти України від 20.07.1995 р. № 217. *Середня освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання* / за заг. ред. В. С. Журавського. К., 2004. С. 149–156.)

⁵⁶² В Інструкції про організацію та діяльність ліцею (1995) цей заклад освіти визначався як середній загальноосвітній навчально-виховний заклад, що забезпечує здобуття освіти понад державний освітній мінімум, здійснює науково-практичну підготовку талановитої учнівської молоді. До ліцею зараховувались учні, які закінчили 7 (9) клас загальноосвітньої школи (або відповідний клас гімназії) і пройшли конкурсний відбір. Мікрорайон для ліцею також не встановлювався, і учні зараховувались до нього також незалежно від місця проживання.

початкові класи, до яких приймали першокласників на конкурсній основі. Таким чином частина дітей позбавлялась права на навчання за місцем проживання, що було «грубим порушенням конституційного права громадян на освіту, невиконанням вимог нормативних документів, що регулюють взаємовідносини у ланці загальної середньої освіти»⁵⁶³. Проблема неправомірного зарахування дітей до 1-го та наступних класів початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів на конкурсній основі залишалась актуальною (особливо у великих містах) не лише до кінця 1990-х рр.⁵⁶⁴, а й на початку XXI століття⁵⁶⁵

У розвиток програми «Пошук, навчання і виховання учнівської молоді «Творча обдарованість» (1992), на виконання Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття) (1993) та Закону України «Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту» (1996) в частині організації навчання здібної і обдарованої учнівської молоді та діяльності загальноосвітніх закладів для здібної і обдарованої учнівської молоді Міністерство освіти України спільно з Академією педагогічних наук України, Асоціацією працівників гімназій та ліцеїв України, Асоціацією керівників шкіл України у 1996 р. підготувало Концепцію становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості.

Представляючи 26 червня 1996 р. на засіданні колегії Міністерства освіти України цю Концепцію, заступник міністра освіти О. Савченко, зокрема, зауважила, що становлення і розвиток закладів освіти для обдарованої і здібної

(Інструкція про організацію та діяльність ліцею: затв. наказом Міністерства освіти України від 20.07.1995 р. № 217. *Середня освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання* / за заг. ред. В. С. Журавського. К., 2004. С. 156–163.)

⁵⁶³ Про грубі порушення чинного законодавств в реалізації права громадян на загальну середню освіту : наказ Міністерства освіти України від 17.05.1995 р. № 138. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1995. № 11. С. 26–27.

⁵⁶⁴ Про організацію навчально-виховного процесу у початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів : лист Міністерства освіти України від 21.04.1999 р. № 1/9-171. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1999. № 11. С. 20–25.

⁵⁶⁵ Про внесення зміни до статті 18 Закону України «Про загальну середню освіту» щодо запобігання дискримінації при вступі до початкової школи: Закон України від 06.09.2011 р. № 3701-VI. *Законодавство України* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3701-17#Text>

учнівської молоді є питанням державної ваги. Спільними характерними особливостями цих закладів є, по-перше, формування складу учасників навчально-виховного процесу на основі конкурсного відбору та, по-друге, спрямування діяльності на розвиток творчих здібностей обдарованої особистості. Ці заклади освіти академічного рівня сприятимуть покращенню вітчизняного освітнього простору, оскільки «поєднують одиничне і загальне, особисте і громадське, реалізують логіку неперервної освіти. У цьому вбачається прогресивно зростаюча функція самої освіти, наближення її до оптимальності, необхідної для формування демократичного, цивілізованого, духовного суспільства»⁵⁶⁶.

У преамбулі Концепції зазначалося, що реформування системи освіти є основою національного відродження, відтворення інтелектуального потенціалу народу, виходу вітчизняної науки й техніки на світовий рівень, становлення державності, демократизації суспільства в Україні та гарантом прав і свобод громадян України. Урахування соціально-економічних, культурно-освітніх потреб суспільства, а також особливостей інтелектуального, психічного, біологічного розвитку особистості, індивідуальних нахилів і здібностей учнів спонукає появу різних типів середніх закладів освіти, заснованих на державній (загальнодержавна, комунальна), приватній та колективній формах власності. Будучі суттєво відмінними за напрямками, профілями, структурою, кількістю років навчання, а також належністю та підпорядкованістю, середні заклади освіти для розвитку творчої обдарованості мають подібні властивості завдяки меті, завданням, принципам і спільним ознакам у способах організації. Основним їх завданням є створення оптимальних умов для розвитку здібної, обдарованої особистості. Цей процес розширення освітнього простору, створення можливостей для вибору навчання у різних типах середніх закладів освіти сприяє професійному становленню та інтелектуальному, духовному, культурному розвитку особистості.

⁵⁶⁶ Савченко О. Я. Доповідна записка про Концепцію становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1996. № 17–18. С. 50.

Згідно з Концепцією до переліку освітніх закладів для обдарованої молоді увійшли: 1) гімназія – середній заклад освіти заклад II–III ступеня, що забезпечує загальнокультурну, науково-теоретичну, гуманітарну підготовку обдарованих і здібних учнів 11–17 років; 2) колегіум – середній заклад освіти, що забезпечує здобуття освіти понад державний освітній мінімум і гуманітарну, суспільно-гуманітарну, гуманітарно-природничу підготовку талановитої учнівської молоді певного регіону або України. До колегіуму передбачалося зараховувати учнів, як правило, після закінчення школи другого ступеня (тобто учнів 14–17 років), але допускалась можливість функціонування колегіуму як закладу I–III ступеня з учнівським контингентом 7/6–17 років ; 3) ліцей – середній заклад освіти, що забезпечує здобуття учнями освіти понад державний освітній мінімум, здійснює науково-практичну підготовку здібної і обдарованої учнівської молоді. Ліцеї мали працювати з учнями, які вже закінчили 8 класів загальноосвітньої школи (4-й клас гімназії) або здобули базову загальну середню освіту (тобто з молоддю 14–17 років); 4) спеціалізована школа, яка могла бути закладом I–III, II–III, III ступеню, приймати на навчання дітей відповідно 7/6–17, 11–17, 14–17 років та надавати поглиблену підготовку з одного або декількох предметів. Одночасно передбачалося функціонування закладів освіти для розвитку творчої обдарованості у вигляді навчально-виховних комплексів, об'єднань: школа – дитячий садок, середній заклад освіти – вищий навчальний заклад, середній заклад освіти – вищий навчальний заклад – науково-дослідний інститут тощо.

Розглянемо більш детально деякі положення Концепції, що стосувалися спеціалізованої школи, оскільки саме цей тип закладу передбачав можливість навчання дітей молодшого шкільного віку.

Так, створення спеціалізованої школи потребувало, по-перше, визначення концептуальних засад її діяльності; по-друге, наявність приміщення, яке відповідає санітарно-гігієнічним вимогам для дітей відповідного віку, по-третє, затвердження навчальних планів, програм, підручників, навчальних посібників; по-четверте, конкурсний відбір педагогічних працівників; по-п'яте, створення

системи пошуку, відбору, організації навчання і виховання здібних і обдарованих учнів.

Згідно з Концепцією спеціалізовані школи незалежно від форми власності мали працювати за навчальними планами, програмами, підручниками та посібниками, розробленими з урахуванням і конкретизацією профілю закладу і затвердженими Міністерством освіти України. Особливе місце у формуванні змісту освіти відводилося розробці єдиних державних стандартів, «базового ядра знань» та національному компоненту і його зв'язку з етносередовищем. Вивчення української та рідної мови і літератури, народознавства, історії України та рідного краю, географії України, предметів природознавчого та художнього циклів мало різнобічно відображати національні особливості, носити етнічне забарвлення і сприяти формуванню в учнях національної самосвідомості. Оскільки специфіка змісту освіти потребувала введення нових предметів, факультативів, занять за інтересами, у документі було передбачено встановлення базового та варіативного компонентів освіти, які визначаються центральними органами державного управління освіти на підставі співвідношення відповідно 70–80 (базовий) до 30–20 (варіативний) відсотків.

Відповідно до Концепції становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості (1996) спеціалізована школа працює за індивідуальним штатним розписом, затвердженим засновником. Кількість учнів у ній визначають із розрахунку 850–950 учнів, у сільській місцевості є можливою менша наповнюваність закладу. Наповнюваність класів не може становити більше 25 учнів.

Окрему увагу автори Концепції приділили добору педагогічних працівників, їх духовним і ціннісним орієнтаціям, відповідністю дій гуманістичним принципам, їхній науково-професійній підготовці. Творча діяльність суб'єктів навчально-виховного процесу, підкреслено в документі, «передбачає нові підходи до організації процесу пізнання, наукового насичення і реалізації змісту освіти, інформаційного забезпечення, модернізації форм, методів і засобів навчально-виховного процесу, реалізації на практиці

принципів педагогіки співробітництва, педагогічної гармонії, створення умов для творчої атмосфери, постійного самоаналізу діяльності»⁵⁶⁷.

Розвиток національної системи освіти на початку 90-х рр. ХХ ст. призвів до виникнення закладів нового типу, що створювалися на підґрунті як історичного, так і тогочасного вітчизняного та зарубіжного досвіду. Це спричинило появу у тексті Закону УРСР «Про освіту» (1991) у переліку середніх загальноосвітніх закладів для розвитку здібностей, талантів дітей разом із спеціалізованими школами, гімназіями та ліцеями також різних типів навчально-виховних комплексів.

Якщо друга половина 1990-х років окреслюється активним збільшенням кількості гімназій та ліцеїв, то на початку 2000-х років на терені нових типів шкіл більш помітним стає сектор колегіумів. Прикладом цього типу закладів освіти з включенням у нього початкової школи може слугувати колегіум у селі Опішному. Колегіум мистецтва в Опішному – це державний середній заклад освіти, що забезпечує теоретичну і практичну художню підготовку здібних і обдарованих дітей Полтавської області. Він є навчальним підрозділом Національного музею-заповідника українського гончарства в Опішному, а це надає для вчителів і вихованців широкі можливості для спілкування з духовною спадщиною українського народу, опанування традиційних ремесел⁵⁶⁸.

Колегіум мистецтв створено за розпорядженням голови Полтавської облдержадміністрації від 14 липня 1997 р. на базі Опішнянської загальноосвітньої школи № 2, яка тривалий час була базовою з образотворчого мистецтва. Із набуттям нового статусу цей освітянський заклад народився вдруге: за короткий термін було обладнано гончарні майстерні, хореографічний зал, докорінно змінено інтер'єр, художньо оформлені квітники. Завдяки щорічним національним симпозиумам із гончарства (проводяться на творчо-

⁵⁶⁷ Концепція становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості: затв. рішенням колегії Міністерства освіти України від 26.06.1996 р. № 9/5-4. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1996. № 17–18. С. 61.

⁵⁶⁸ Олійник Н. Колегіум мистецтв – погляд у майбутнє. *Освіта і управління*. 2000. Т. 4. Ч. 3–4. С. 108–112.

виробничій базі колегіуму) на подвір'ї закладу сформовано парк монументальної керамічної скульптури, який є прикладом розмаїття художньої думки, творчих рішень.

В основу освітньої діяльності колегіуму мистецтв покладено інтегративний принцип набуття учнями скоординованих знань із різних видів мистецтва через вивчення таких навчальних предметів, як «Гончарство», «Малюнок», «Живопис», «Композиція», «Історія декоративно-ужиткового мистецтва», «Матеріалознавство», «Естетика», «Музика», «Хореографія». Всі ці знання є необхідними для формування у свідомості учнів цілісної художньої картини довкілля та творення ними власного художнього світу.

Основна мета вивчення мистецьких дисциплін у школі – пробудження в учнів особистого ставлення до культурної спадщини, набуття художніх знань та умінь, розвиток здатності до творчого самовираження й самовдосконалення. Цій меті підпорядковано побудова навчального процесу – на уроках з профільних дисциплін кожний клас поділяється на групи по 5–8 учнів, що дає змогу здійснювати диференційований підхід до процесу навчання та виховання⁵⁶⁹.

Велику роботу щодо вирішення кадрових питань і вдосконалення матеріально-технічної бази колегіуму мистецтв проводить Національний музей-заповідник українського гончарства в Опішному. У колегіумі сформовано колектив педагогів-одномумців, які працюють на конкурсній основі за контрактами. У викладанні мистецьких дисциплін беруть активну участь провідні майстри-гончарі Опішного, лауреати Національної премії імені Тараса Шевченка, Всеукраїнської літературно-мистецької премії імені Івана Нечуя-Левицького – Микола Китриш, Василь Омеляненко, Микола Пошивайло. Влітку до колегіуму з'їжджаються талановиті діти України, аби заявити про себе, показавши свої творчі доробки на Всеукраїнському гончарському фестивалі.

⁵⁶⁹ Педченко С., Соломаха С. Сьогодення колегіуму мистецтв в Опішному. *Мистецтво та освіта*. 2003. № 2. С. 62.

Розпорядженням голови Полтавської обласної державної адміністрації в 2003 р. колегіум реорганізовано в спеціалізовану художню школу-інтернат I–III ступенів «Колегіум мистецтв в Опішному», де мешкають і навчаються талановиті діти не лише з Полтавщини, а й з усієї України.

З 2002 р. колегіум мистецтв тісно взаємодіє з відділом мистецької освіти Інституту педагогіки і психології професійної освіти НАПН України. результатами цієї співпраці є навчальні програми з образотворчого мистецтва, матеріалознавства, різноплановий дидактичний матеріал⁵⁷⁰.

За умови гострої нестачі дошкільних установ, значного поширення в Україні у 1990-х рр. почали набувати навчально-виховні комплекси «школа – дитячий садок». У зв'язку з такими реаліями в 2001 р. у тексті Закону «Про освіту» (1991) з'явився пункт, у якому зазначалося, що за рішенням місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування для задоволення освітніх потреб населення можуть створюватися навчально-виховні комплекси «дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад» та «загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад»⁵⁷¹.

У березні 2003 р. Кабінет Міністрів України затвердив Положення про навчально-виховний комплекс «дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад», «загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад»⁵⁷². Відповідно до цього документа такий комплекс є навчальним закладом, що забезпечує реалізацію права громадян на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти. У перелік основних завдань навчально-виховного комплексу було включено: 1) створення умов для різнобічного розвитку дитини дошкільного та шкільного віку, формування

⁵⁷⁰ Чернова С. Колегіум мистецтв. Так тримати! *Директор школи*. 2003. Січень (№ 1). С. 14.

⁵⁷¹ Про освіту: Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки від 23 травня 1991 р. № 1060-ХІІ. *Законодавство України* / Верховна Рада України. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/ed19910523#Text>

⁵⁷² Положення про навчально-виховний комплекс «дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад», «загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад»: постанова Кабінету Міністрів України від 12 березня 2003 р. № 306. *Законодавство України* / Верховна Рада України. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/306-2003-%D0%BF#Text>

гармонійної особистості, збереження та зміцнення її фізичного та психічного здоров'я; 2) формування основних норм загальнолюдської моралі; 3) створення умов для здобуття дітьми дошкільного та шкільного віку безперервної дошкільної та загальної середньої освіти в обсязі державних стандартів дошкільної та загальної середньої освіти, розвитку їх творчих здібностей і нахилів.

У Положенні зазначається, що навчально-виховний комплекс складається з двох підрозділів – дошкільного та шкільного. Дошкільний підрозділ забезпечує належний рівень освіти дітей віком від трьох років (з серпня 2010 р. було дозволено приймати дітей від двох місяців⁵⁷³) відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти. Шкільний підрозділ (до нього, як правило, переводять дітей із шести років) забезпечує відповідний рівень загальноосвітньої підготовки учнів згідно з вимогами Державного стандарту загальної середньої освіти.

Зважаючи на подальшу недостатню кількість дошкільних закладів, делегати III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти (2011) під час ухвали «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки» до переліку основних завдань галузі віднесли «розширення мережі навчально-виховних комплексів типу “дитсад – школа”»⁵⁷⁴. Як відбувався цей процес у 2010–2017 рр. можна простежити завдяки статистичному бюлетеню «Загальноосвітні навчальні заклади України» за 2011–2016 рр. та інформаційному бюлетеню «Загальноосвітні навчальні заклади Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватні заклади» за 2018 р.

⁵⁷³ Про внесення зміни до пункту 6 Положення про навчально-виховний комплекс «дошкільний навчальний заклад – загальний навчальний заклад», «загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад»: постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. *Законодавство України* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/768-2010-%D0%BF#Text>

⁵⁷⁴ Матеріали III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. Київ ; Чернівці, 2011. С. 334.

**Кількісні показники функціонування комплексів «школа – дитячий садок»
у 2010 – 2017 рр.⁵⁷⁵**

	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Кількість закладів	1 898	2 087	2 425	2 699	2 776	2 934	3 051
У тому числі:							
- у містах	442	420	418	460	397	396	404
- у сільській місцевості	1 456	1 667	2 007	2 239	2 379	2 538	2 647
Кількість учнів	208 458	225 870	263 969	286 436	280 369	303 611	327 092
У тому числі:							
- у містах	89 683	91 049	100 802	104 127	84 688	88 285	98 445
- у сільській місцевості	118 775	134 821	163 167	182 309	195 681	215 326	228 647
Кількість учителів	32 972	35 435	42 863	48 254	49107	51 886	54 432
У тому числі:							
- у містах	9 304	9 165	10 209	10 367	8 731	8 985	9 708
- у сільській місцевості	23 668	26 270	32 654	37 887	40 376	42 901	44 724

⁵⁷⁵Загальноосвітні навчальні заклади України на початок 2010/11 навчального року : стат. бюлетень / Держ. комітет статистики України. Київ, 2011. С. 20. http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/Arhiv_u/15/ Arch_shool_bl.htm ; Загальноосвітні навчальні заклади України на початок 2011/12 навчального року : стат. бюлетень / Держ. служба статистики України. Київ, 2012. С. 20. http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/Arhiv_u/15/ Arch_shool_bl.htm ; Загальноосвітні навчальні заклади України на початок 2012/13 навчального року : стат. бюлетень / Держ. служба статистики України. Київ, 2013. С. 20. http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/Arhiv_u/15/ Arch_shool_bl.htm ; Загальноосвітні навчальні заклади України на початок 2013/14 навчального року : стат. бюлетень / Держ. служба статистики України. Київ, 2014. С. 20. http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/Arhiv_u/15/ Arch_shool_bl.htm ; Загальноосвітні навчальні заклади України на початок 2014/15 навчального року : стат. бюлетень / Держ. служба статистики України. Київ, 2015. С. 20. http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/Arhiv_u/15/ Arch_shool_bl.htm ; Загальноосвітні навчальні заклади України на початок 2015/16 навчального року : стат. бюлетень / Держ. служба статистики України. Київ, 2016. С. 20. http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/Arhiv_u/15/ Arch_shool_bl.htm; Загальноосвітні навчальні заклади Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватні заклади (2016/2017 та 2017/2018 н. р.) : інформ. бюлетень / Ін-т освітньої аналітики. Київ, 2018. С. 26. <https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2018/04/BYULETEN%60-ZNZ-17-18.pdf>

На виконання Закону України «Про освіту» (1991) та Національної програми «Діти України» Міністерство освіти України 28 серпня 1997 р. затвердило Положення про навчально-реабілітаційний центр. Згідно з Положенням навчально-реабілітаційних центр – це заклад освіти, який забезпечує умови для відновлення здоров'я, соціальної адаптації, професійної орієнтації дітей, що мають органічні та функціональні захворювання внутрішніх органів та систем або авди психічного розвитку. Метою центру – здійснення комплексної медичної, психологічної, педагогічної реабілітації хворої дитини.

Центр може мати у своєму складі: дитячий садок, середню загальноосвітню школу I, I–II, I–III ступенів, філіали (окремі групи) професійно-технічних навчальних закладів та вищих навчальних закладів освіти I – II рівнів акредитації з очною чи заочною формами навчання, відділення медичної реабілітації, соціально-психологічну службу, клуби, студії, гуртки, секції, що створюються регіональними позашкільними закладами як на своїй базі, так і в приміщенні Центру. Вихованці Центру утримуються в закладі коштом держави.

2.2.3. Ключові новації у розвитку змісту початкової освіти

Протягом періоду, що розглядається, особлива увага приділялася модернізації змісту освіти. Основні напрями цього процесу були визначені в Концепції середньої загальноосвітньої школи України (1991):

- ❖ відображення у змісті освіти національної історії, духовної та матеріальної культури, мистецтва в органічній єдності зі світовою історією, культурою;
- ❖ встановлення більш раціонального співвідношення часу на вивчення предметів різних циклів;
- ❖ введення низки інтегрованих курсів з метою формування цілісної наукової картини розвитку природи і суспільства;
- ❖ усунення навчального перевантаження учнів;

- ❖ урахування інтересів та індивідуальних особливостей школярів;
- ❖ зорієнтованість змісту освіти на розвиток здібностей та емоційно-ціннісного ставлення учнів до навколишнього світу, їхнього наукового світогляду та творчого мислення;
- ❖ посилення гуманістичного, політехнічного й екологічного спрямування змісту освіти;
- ❖ запровадження варіативності навчальних планів і програм з метою врахування як регіональних і національних особливостей, так і відмінностей в інтелектуальній, емоційній, моральній сфері учнів, у темпах і рівнях психічного розвитку дітей⁵⁷⁶.

Розглянемо навчальний план початкової школи, що діяв у перший рік незалежності України.

Навчальний план для трирічної та чотирирічної початкової школи з українською мовою навчання на 1991/1992 навчальний рік (основний)⁵⁷⁷

№ з/п	Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень за класами							
		3-річна початкова школа			4-річна початкова школа				
		I	II	III	I	II	III	IV	
1	Українська мова	11/9	8	8	8	8	8	9	
2	Російська мова	0/2	4	4	-	2	3	4	
3	Математика	5	5	5	4	4	5	5	
4	Ознайомлення з навколишнім світом	-	-	-	1	1	-	-	

⁵⁷⁶ Концепція середньої загальноосвітньої школи України: затв. рішенням колегії Міністерства освіти України. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1992. № 4. С. 15.

⁵⁷⁷ Навчальні плани денних загальноосвітніх шкіл Української РСР на 1991/1992 навчальний рік: затв. Міністерством народної освіти УРСР 26.03.1991 р. *Інформаційний збірник Міністерства освіти Української РСР*. 1991. № 7. С. 10–11.

5	Природознавство	-	1	1	-	-	1	1
6	Образотворче мистецтво	1	1	1	2	1	1	1
7	Музика	1	2	2	2	2	2	2
8	Фізкультура	2	2	2	2	2	2	2
9	Трудове навчання	1	1	1	1	1	1	1
Сумарне навантаження		21	24	24	20	21	23	24
Індивідуальні та групові заняття		2	2	2	2	2	2	2
Гранично допустиме навантаження		23	26	26	22	23	25	26

З метою забезпечення єдності державних, регіональних та місцевих вимог до загальноосвітньої підготовки учнів, потреб особистості в освіті у структурі навчального плану виокремлено державний і шкільний компоненти. Перший – передбачав соціально необхідний рівень знань і не залежав від регіональних умов та індивідуальних особливостей учнів. Він уміщував обов’язкові для вивчення предмети мовного (українська мова, російська мова), математичного (математика), суспільствознавчого (ознайомлення з навколишнім світом, природознавство), художньо-естетичного (образотворче мистецтво, музика) та оздоровчо-трудового (фізична культура, трудове навчання) циклів.

Шкільний компонент спрямовувався на задоволення пізнавальних інтересів самих школярів, розвиток їхніх здібностей, на організацію діяльності за захопленнями, на зміцнення здоров’я.

Поряд з основним навчальним планом Міністерство освіти України пропонувало до 5-ти варіативних. Їх характерною особливістю стало уведення до переліку навчальних предметів інтегрованих курсів – «Людина і світ», «Народознавство», «Художня праця», «Музика і рух», за рахунок яких зменшувалося сумарне навантаження молодших школярів. Вибір варіантів навчального плану здійснювала рада школи з урахуванням інтересів і потреб учнів, наявності відповідної навчальної та матеріально-технічної бази,

підготовки педагогічних кадрів. Питання про впровадження інтегрованих курсів вирішувалося педагогічними колективами. При цьому можлива була реалізація не всіх, а лише окремих елементів інтеграції⁵⁷⁸.

На виконання статей 12, 15, і 31 Закону України «Про загальну середню освіту» (1999) Кабінет Міністрів України у листопаді 2000 р. постановив здійснити перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання для учнів, які починали навчатися у першому класі 2001 року і в наступні роки⁵⁷⁹. Водночас Кабінет Міністрів України затвердив Державний стандарт початкової загальної освіти.

У преамбулі до Державного стандарту зазначається, що цей документ розроблений відповідно до можливостей дітей молодшого шкільного віку початкової школи і передбачає всебічний розвиток та виховання особистості через формування в учнів повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок, бажання і вміння вчитися. Поряд з функціональною підготовкою за роки початкової освіти діти мають набути достатній особистий досвід культури спілкування і співпраці у різних видах діяльності, самовираження у творчих видах завдань⁵⁸⁰.

Стандарт складається з двох частин – Базового навчального плану початкової школи (він дає цілісне уявлення про зміст і структуру цього рівня освіти, встановлює погодинне співвідношення між освітніми галузями, визначає граничне допустиме навантаження учнів та загальнорічну кількість годин) та Державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів початкової школи.

⁵⁷⁸ Там само. С. 4.

⁵⁷⁹ Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання: постанова Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 р. № 1717. *Середня освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання* / за заг. ред. В. С. Журавського. К., 2004. С. 575

⁵⁸⁰ Державний стандарт початкової загальної освіти: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 р. № 1717. *Середня освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання* / за заг. ред. В. С. Журавського. К., 2004. С. 577.

Базовий навчальний план складається з 6 освітніх галузей: мова і література, математика, здоров'я і фізична культура, технології, людина і світ, мистецтво. Кожна освітня галузь побудована за змістовими лініями, які є наскрізними для всіх рівнів загальної середньої освіти. Зміст освітніх галузей реалізовується через окремі навчальні предмети та інтегровані курси.

До Базового навчального плану входять інваріантна і варіативна складові частини змісту початкової освіти. Інваріантна складова частина змісту формується на державному рівні і є обов'язковою для всіх загальноосвітніх навчальних закладів незалежно від їх підпорядкування і форм власності. Варіативна складова частина формується навчальним закладом самостійно з урахуванням особливостей навчального закладу та індивідуальних освітніх потреб учня. У початкових класах варіативна складова частина включає години, які можна використати додатково на вивчення освітніх галузей, індивідуальні консультації та групові заняття з учнями.

На основі Базового навчального плану, який визначає загальні засади побудови початкової освіти, Міністерство освіти і науки України розробляє типові навчальні плани для загальноосвітніх навчальних закладів. У типових навчальних планах зміст освітніх галузей реалізується через навчальні предмети і курси інваріантної складової частини. На основі типових навчальних планів навчальні заклади щороку складають робочі навчальні плани, в яких конкретизується варіативна складова частина⁵⁸¹.

Розглянемо освітні галузі дещо детальніше:

1. Освітня галузь «Мова і література» – передбачає опанування молодшими школярами української мови та інших мов як засобу спілкування і пізнання, прилучення до скарбниць духовності і культури, літературних надбань Українського народу і народів світу, виховання громадськості, патріотизму, національної самосвідомості. Зазначені цілі відображаються у змісті таких компонентів освітньої галузі, як українська мова (українська мова в школах з українською мовою навчання, українська мова в школах з навчанням мовами

⁵⁸¹ Там само. С. 577 – 579.

національних меншин), мова за вибором загальноосвітнього навчального закладі (мови національних меншин, мови, що вивчаються як окремі предмети), читання. Основною змістовою лінією мовної освіти у початковій ланці загальноосвітньої школи є комунікативна, яка передбачає формування та розвиток умінь слухати, говорити, читати і писати. Сутність початкової літературної освіти полягає в розвитку повноцінних навичок читання, ознайомлення школярів з дитячою літературою в поєднанні жанрових форм, авторської і тематичної різноманітності, у художньо-естетичному освоєнні тексту і дитячої книжки, у формуванні творчих здібностей.

2. Освітня галузь «Математика» – спрямована на розвиток молодших школярів через засвоєння математичних понять та формування в них спеціальних умінь і навичок, необхідних у повсякденному житті і достатніх для вивчення математики в наступних класах, у тому числі забезпечення пропедевтичного оволодіння систематичними курсами алгебри і геометрії.
3. Освітня галузь «Здоров'я і фізична культура» – забезпечує свідоме ставлення до свого здоров'я як найвищої соціальної цінності, сприяє фізичному розвитку дитини, формує основи здорового способу життя. Серед головних завдань фізичного виховання у початковій школі є: ознайомлення з впливом рухової активності та загартування організму, формування знань, умінь і навичок особистої гігієни, профілактика захворюваності і травматизму; формування усвідомленої індивідуальної установки учня щодо необхідності удосконалення основних якостей його фізичного розвитку; формування умінь і навичок основ здорового способу життя, безпеки життєдіяльності, самостійного та свідомого виконання комплексів ранкової гігієнічної гімнастики; навчання дітей основних рухів тощо.
4. Освітня галузь «Технології» – сприяє розвитку особистості через залучення школярів до творчої праці, ознайомлення з основами комп'ютерної грамотності, засвоєння знань про властивості оброблюваних матеріалів (предметів праці), вивчення засобів праці (інструментів), формування конструктивного підходу до виконання трудових завдань і обробки

інформаційних даних, навчання безпеки праці. У процесі реалізації цієї освітньої галузі у початковій школі розв'язуються такі завдання: ознайомлення учнів з основами сучасного виробництва та формування умінь і навичок роботи ручними знаряддями праці, що застосовуються в різних технологічних процесах; формування практичних умінь і навичок у предметно-перетворювальній, конструкторській та конструктивно-художній діяльності, пропедевтична орієнтація у різних видах праці, розвиток трудових якостей працівника на основі доступних видів продуктивної праці (господарської діяльності); виховання творчого ставлення до праці. Змістовими лініями освітньої галузі є творча праця, продуктивна праця, навчальна праця, основи виробництва, професійна орієнтація, трудове виховання.

5. Освітня галузь «Людина і світ» – передбачає усвідомлення школярами своєї належності до природи і суспільства, створення елементарної бази для засвоєння учнями відповідно до вікових особливостей різних видів соціального досвіду, системи цінностей суспільства, морально-правових норм, традицій. Найважливішим виховним аспектом цієї освітньої галузі є формування у школярів патріотизму, поваги до Української держави, її символіки, свідомого бажання зробити свій внесок у становлення України як демократичної заможної держави – рівноправного члена світової спільноти. Зміст стандарту реалізується через інтегрований курс або окремі навчальні предмети. Освітня галузь «Людина і світ» включає систему інтегрованих (з різних природничих наук) знань про об'єкти і явища живої і неживої природи і взаємозв'язки та залежності між ними, їх зміни в часі і просторі. На доступному рівні вона відображає цілісну природничо-наукову картину світу і місце в ній людини шляхом опосередкованої реалізації в змісті галузі законів і закономірностей існування природи. обов'язковою складовою змісту освітньої галузі є оволодіння учнями методами пізнання природи (спостереження, практична робота, дослід) та уміння розв'язувати пізнавально-практичні задачі з природничим змістом.

6. Освітня галузь «Мистецтво» – спрямована на розвиток особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні. У початковій школі домінуюча роль належить активній художній діяльності і творчому самовираженню дітей у сфері мистецтва. Основними завданнями освітньої галузі «Мистецтво» у початковій школі є пробудження у дітей інтересів до мистецтва, залучення до художньо-творчої діяльності⁵⁸². Змістові лінії цієї освітньої галузі включають такі види мистецтва: музичне, візуальне (образотворче мистецтво), хореографічне, театральне та екранні види мистецтва.

Кількість годин на тиждень за предметами та курсами⁵⁸³

Освітня галузь	Кількість тижневих годин у класах				Разом
	1	2	3	4	

Інваріантна складова частина

Мова і література	8	8	9	9	34
Математика	3	4	4	4	15
Здоров'я і фізична культура	3	3	3	3	12
Технології	2	1	1	1	5
Людина і світ	1	1	2	2	6
<u>Мистецтво</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>8</u>
Всього	19	19	21	21	80

Варіативна складова частина

Додаткові години на освітні галузі, індивідуальні консультації та групові заняття	2	2	3	3	10
Сумарна кількість годин інваріантної та варіативної складової змісту початкової освіти	21	21	24	24	90

⁵⁸² Там само. С. 579 – 582.

⁵⁸³ Там само. С. 583.

Загальнорічна кількість навчальних годин, що фінансується з бюджету	735	735	840	840	3150
Гранично допустиме тижневе навантаження учнів	20	20	22,5	22,5	85
Сумарне гранично допустиме навантаження учнів на рік	700	700	790	790	2980

2.2.4. Трансформації у забезпеченні індивідуальних форм навчання

Згідно із Положенням про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад (1993) учні, які за підсумками навчального року не засвоїли хоча б один із предметів в обсязі державних стандартів освіти, вважалися невстигаючими. Невстигаючі учні школи першого ступеня за згодою батьків (осіб, які їх замінюють) могли бути залишені для повторного навчання у тому самому класі або за певних умов переведені до наступного класу. Учні, які не встигали протягом двох років навчання у школі першого ступеня, підлягали обстеженню медико-психолого-педагогічною комісією. За її висновками такі учні, як правило, продовжували навчання у спеціальних навчально-виховних закладах. За бажанням батьків їх навчання могло провадитися у класах вирівнювання знань або індивідуально⁵⁸⁴.

Деякі уточнення щодо переведення учнів початкової школи знаходимо в Інструкції про екзамени, переведення та випуск учнів загальноосвітніх навчально-виховних закладів України, яку Міністерство освіти України видало у 1996 р. Зокрема, в ній зазначалося, що за пропозицією педагогічної ради та згодою батьків ті учні шкіл першого ступеня, котрі мають незадовільні підсумкові оцінки не більше ніж з двох предметів, можуть бути залишені для повторного навчання у тому самому класі або за певних умов переведені до

⁵⁸⁴ Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад: затв. постановою Кабінету Міністрів України 19 серпня 1993 р. № 660. *Законодавство України* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-93-%D0%BF#Text> (дата звернення 21.07.2021).

наступного класу. Також право переведення до наступного класу за певних умов надавалося учням, які не атестовані з одного-трьох навчальних предметів через поважні причини (хвороба, переїзд на інше місце проживання, стихійне лихо тощо). Педагогічна рада повинна була розглядати питання про переведення учня, який не встигав, з урахуванням можливостей школяра усунути прогалини в знаннях у визначений термін. З учнями, котрі переводились до наступного класу за певних умов, протягом перших двох місяців навчального року проводилися додаткові заняття для засвоєння ними навчальної програми з відповідного предмета. Результати навчання підводилися на підсумковому занятті шляхом проведення контрольних письмових робіт чи усного опитування. За результатами підсумкових занять рада закладу в присутності батьків вирішувала питання щодо переведення учня до наступного класу або про повернення його на навчання у попередній клас. Учні перевідних класів шкіл першого ступеня, які мали незадовільні річні (підсумкові) оцінки з трьох і більше предметів, залишалися на повторний курс навчання.

Окремо в Інструкції уточнювалося, що хоча доцільність і порядок виставлення учням оцінки з поведінки протягом навчального року визначається статутом закладу, однак у документ про освіту такі оцінки не вносяться⁵⁸⁵.

Після ухвали Кабінетом Міністрів України у червні 2000 р. постанови про затвердження нового Положення про загальноосвітній навчальний заклад Міністерство освіти і науки України затвердило нову Інструкцію про переведення та випуск учнів навчальних закладів системи загальної середньої освіти усіх типів та форм власності. Відповідно до цієї Інструкції учні (вихованці) 1–3(4)-х класів переводяться до наступних класів на підставі

⁵⁸⁵ Інструкція про екзамени, переведення та випуск учнів загальноосвітніх навчально-виховних закладів України: затв. наказом Міністерства освіти України від 29.01.1996 р. № 24. *Законодавство України* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0087-96/ed19960129#Text> (дата звернення 21.07.2021).

підсумкового оцінювання. Підсумкові оцінки з предметів, з яких проводиться державна підсумкова атестація, виставляються на підставі атестаційних та річних оцінок, з інших предметів річні оцінки є підсумковими. Усі учні незалежно від річного оцінювання переводяться до наступного класу (окрім особливих випадків) та допускаються до державної підсумкової атестації. При переведенні учнів з початкової до основної школи передусім беруться до уваги досягнення ними не нижче середнього рівня у навчанні з української мови та читання, математики, а в загальноосвітніх навчальних закладах з мовами навчання національних меншин – також і з мови навчання⁵⁸⁶.

Учні, які закінчили 2(3)-й клас початкової школи і мають початковий рівень у вивченні предметів, зазначених вище, отримують завдання на літній період. Завдання готуються вчителем з урахуванням індивідуальних здібностей учня. Протягом серпня вчителем проводиться повторна атестація учня з зазначених вище предметів, під час якої визначається рівень його досягнень у навчанні з цих предметів. Якщо учень не підвищив рівень досягнень у навчанні, то для нього складається індивідуальна, скоригована відповідно до його індивідуальних здібностей навчальна програма з предмета (предметів) (українська мова, читання, математика), за якою він навчатиметься протягом 3(4)-го класів. Якщо ж учень після закінчення початкової школи не засвоїв зазначену скориговану програму на середньому рівні, то він може бути залишений на повторний курс навчання за рішенням педагогічної ради та за згодою батьків (осіб, які їх замінюють).

Учні, які впродовж двох років навчання у початковій школі не засвоїли програму з предметів навчального плану, за поданням педагогічної ради направляються на обстеження спеціалістами психолого-медико-педагогічної консультації за згодою батьків (осіб, які їх замінюють). За її висновками такі учні можуть продовжувати навчання в спеціальних загальноосвітніх школах,

⁵⁸⁶Інструкція про переведення та випуск учнів навчальних закладів системи загальної середньої освіти усіх типів та форм власності: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 05.02.2001 р. № 44. *Середня освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання* / за заг. ред. В. С. Журавського. К., 2004. С.

залишатись на повторний курс навчання або навчатися за індивідуальною формою чи за індивідуальними навчальними програмами за згодою батьків.

Учні, які через поважні причини (хвороба, сімейні обставини) за результатами річного оцінювання отримали бали початкового рівня (1, 2, 3 бали) можуть бути, як виняток, залишені для повторного навчання у тому самому класі за рішенням педагогічної ради та за згодою батьків⁵⁸⁷.

Для учнів, які не мають річної атестації з будь-яких причин (пропустили більше ніж 50 відсотків робочих днів або протягом навчального року систематично відмовлялися відповідати тощо) за рішенням педагогічної ради та відповідного наказу директора річна атестація (кількість предметів не обмежується) проводиться у серпні – вересні поточного року. Річна атестація в серпні – вересні проводиться за матеріалами і завданнями, підготовленими шкільними методичними об'єднаннями вчителів (вчителем), що затверджуються директором загальноосвітнього навчального закладу. З учнями, які підлягають річній атестації в серпні – вересні, впродовж літнього періоду організуються консультації, індивідуальні заняття з відповідних предметів. Форми й методи цієї роботи визначаються методичними об'єднаннями вчителів (вчителем) та погоджуються з адміністрацією загальноосвітнього навчального закладу. За наслідками річної атестації, яка проводилась у серпні – вересні, педагогічна рада загальноосвітнього навчального закладу приймає остаточне рішення щодо подальшого навчання учня (переведення його до наступного класу, на індивідуальну форму навчання, на навчання за скоригованою навчальною програмою з окремих предметів).

Учні 2–3(4)-х класів, які не пройшли річну атестацію в серпні-вересні, зараховуються до наступного класу, де їх навчання відбуватиметься за скоригованими навчальними програмами з відповідних предметів. Пройти річну атестацію за попередній клас такі учні можуть протягом навчального року, відповідно до часу засвоєння навчальних програм за матеріалами і завданнями, підготовленими шкільними методичними об'єднаннями вчителів

⁵⁸⁷ Там само.

(вчителем), що затверджується директором загальноосвітнього навчального закладу.

Згідно з Інструкцією учні спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням окремих предметів, які мають за підсумками річного оцінювання початковий рівень досягнень у навчання (1, 2, 3 бали) хоча б з одного предмета, за рішенням педагогічної ради та відповідного наказу директора можуть відраховуватися із зазначених вище закладів. За сприяння відповідного органу управління освітою цей учень переводиться до іншого навчального закладу.

У першому класі дається словесна оцінка досягнень учнів у навчанні, у наступних класах вона обов'язково доповнюється балами за діючою системою оцінювання. Після закінчення учнем 1-го класу вчителем складається характеристика, що заноситься до особової справи учня. У характеристиці зазначаються рівень розвитку учня та результати оволодіння ним усіма компонентами навчальної діяльності. Після закінчення 2–3(4)-х класів учням видається табель успішності, в якому відповідно до діючої системи оцінювання відображаються досягнення учнів у навчанні за семестри та навчальний рік⁵⁸⁸.

Наступну Інструкцію про переведення та випуск учнів (вихованців) навчальних закладів системи загальної середньої освіти Міністерство освіти і науки України ухвалило в 2008 р.⁵⁸⁹, у 2015 р. її змінив Порядок переведення учнів (вихованці) загальноосвітнього навчального закладу до наступного класу⁵⁹⁰, проте основні положення, що стосуються початкової школи, у цих документах є аналогічними.

Як уже зазначалося, за бажанням батьків учні, які не встигали, могли переходити на індивідуальне навчання. Так, 20 липня 1992 р. міністр освіти

⁵⁸⁸ Там само.

⁵⁸⁹ Інструкція про переведення та випуск учнів (вихованців) навчальних закладів системи загальної середньої освіти: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 14.04.2008 р. № 319. *Законодавство України* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0383-08/ed20150714#Text>

⁵⁹⁰ Порядок переведення учнів (вихованців) загальноосвітнього навчального закладу до наступного класу: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 14.07.2015 р. № 762. *Законодавство України* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0924-15/ed20150714#Text>

П. Таланчук затвердив Тимчасове положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти. 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 фінансування⁵⁹¹. Зокрема зазначалося, що мета індивідуального навчання – забезпечення умов для здобуття загальної середньої освіти або задоволення інших загальноосвітніх потреб особистості з урахуванням її індивідуальних особливостей. Коло 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 (для неповнолітніх – за бажанням їхніх батьків). Згідно з Тимчасовим положенням 1992 р. індивідуальне навчання могли здійснювати учителі, гувернери, репетитори, інші педагогічні працівники, воно також могло бути повністю самостійним. Учні мали право обрати для індивідуального вивчення один, кілька або всі предмети навчального плану, при цьому їм дозволялося за бажанням відвідувати заняття з обраного предмета (предметів) у школі.

З приводу організації індивідуальної форми навчання осіб, які потребують соціальної допомоги та реабілітації, у Тимчасовому положенні 1992 р. зазначалося, що вона реалізовується, як правило, або школою, у якій учні навчаються, або найближчою школою до місця їхнього проживання чи лікування і здійснюється вчителями у приміщенні закладу освіти, у домашніх умовах або у лікувальному закладі. Навчання цього

⁵⁹¹ 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.

контингенту учнів проводиться за персональними планами, які розробляються з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей. У планах вказується зміст матеріалу, що підлягає вивченню, види завдань, які необхідно виконати, строки і форми звітності та контролю якості засвоєння знань. Кількість годин для організації індивідуального навчання, що фінансуються державою, визначається із розрахунку вартості навчання одного учня в загальноосвітній школі за рік. Розподіл годин за предметами здійснює школа з урахуванням реального рівня знань і навчальних можливостей учня, заняття проводяться в різних формах, що добираються вчителем, виходячи з їх педагогічної доцільності. Облік занять, змісту проведеної з учнем роботи, його успішності з кожного предмета ведеться у спеціальному журналі.

Щодо осіб, які не потребують соціальної допомоги та реабілітації, у Тимчасовому положенні 1992 р., зокрема, зазначалося, що їхнє індивідуальне навчання може бути самостійним або організованим на договірних умовах між тим, хто бажає індивідуально навчатися, і тим, хто навчатиме (школою, гувернером, репетитором тощо). Для цього контингенту учнів індивідуальне навчання здійснюється або за їхній рахунок, або (з дозволу місцевого органу державного управління освітою) за рахунок державного фінансування із розрахунку вартості навчання одного учня в загальноосвітній школі за рік.

Через рік, а саме 1 липня 1993 р., Міністерство освіти України затвердило Положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти, 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 організовувати таку форму здобуття освіти, не згадувалися гувернери та репетитори. Натомість окремо зазначалося, що навчання дітей молодшого шкільного віку можуть здійснювати їхні батьки. Крім того, з'явилися пункти, згідно з якими за бажанням батьків (або осіб, які їх замінюють) для проведення контрольних (підсумкових) зрізів знань органами державного управління освітою мали створюватися спеціальні комісії за участю

представників шкільного самоврядування, а кількість занять могла бути збільшена понад бюджетне фінансування за рахунок надходжень від підприємств, організацій та приватних осіб⁵⁹².

Протягом наступних семи років в освітній галузі було ухвалено ряд документів, які внесли значні зміни у її нормативно-правову базу. Серед них – нова редакція Закону України «Про освіту» (1996), Закон України «Про загальну середню освіту» (1999), постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку платних послуг, які можуть надаватися державними навчальними закладами» (1997) та «Про затвердження Положення про загальноосвітній навчальний заклад» (2000). Ухвала цих та інших 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»⁵⁹³.

У Тимчасовому положенні 2000 р. конкретизовано мету індивідуального навчання. У новому формулюванні нею стало створення оптимальних умов для здобуття громадянами певного освітнього рівня, що забезпечується навчальним закладом системи загальної середньої освіти, або повної загальної середньої освіти відповідно до особистісних потреб, індивідуальних здібностей, можливостей, стану здоров'я, розвитку нахилів, талантів. Також внесено зміни у перелік категорій учнів, які мали право на індивідуальну форму навчання. До нього було віднесено учнів: 1) які проживають у селах, селищах, розташованих на важкодоступних територіях, де відсутні загальноосвітні навчальні заклади; 2) які не спроможні засвоїти навчальний матеріал в умовах групової форми організації навчально-виховного процесу у визначені державою терміни; 3) які

⁵⁹² Положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти: затв. наказом Міністерства освіти України від 01.07.1993 р. № 230. *Законодавство України* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0099-93/ed19930701#Text> (дата звернення 30.07.2021)

⁵⁹³ Тимчасове положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 5 вересня 2000 р. № 430. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 2000. № 23. С. 19–24.

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, тобто у ньому залишилися тільки педагогічні працівники, котрі мають відповідну педагогічну освіту. У Тимчасовому положенні зазначалося, що учень має право перейти на індивідуальну форму навчання у будь-якому класі та в будь-який час протягом навчального року. 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. У документі вперше офіційно було надано можливість під час індивідуального навчання використовувати дистанційну форму, а також інформаційні технології з обов'язковим урахуванням особливостей розвитку та психофізичного стану учня. Згідно з Тимчасовим положенням 2000 р. зміст індивідуального навчання має відповідати Державному стандарту загальної середньої освіти. Індивідуальне навчання здійснюється за індивідуальними навчальними планами, що розробляються навчальним закладом з урахуванням індивідуальних особливостей дітей, їх здібностей та потреб. На підставі індивідуальних навчальних планів розробляються індивідуальні програми з кожного предмета, в яких визначається зміст і обсяг матеріалу, що підлягає вивченню. Атестація знань учнів здійснюється не більше двох разів протягом навчального року. З дозволу адміністрації навчального закладу під час проведення атестації учня допускається присутність батьків або осіб, які їх замінюють. У разі незгоди учня, батьків або осіб, які їх замінюють, з результатами атестації їм надається право в день оголошення результату оскаржити його у відповідному органі управління освітою. Учні, які навчаються індивідуально і які прискорено опанували програмовий матеріал відповідного класу, можуть проходити дострокову атестацію. Успішне

проходження дострокової атестації є підставою для переведення учня до наступного класу. Фінансування індивідуального навчання учнів здійснюється коштом бюджету. Кількість годин індивідуального навчання понад установлену норму годин може бути збільшена шляхом надання платних послуг навчальним закладом згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 20 січня 1997 р. «Про затвердження переліку платних послуг, які можуть надаватися державними навчальними закладами».

Наприкінці 2002 р. Міністерство освіти і науки України затвердило Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах⁵⁹⁴. Звернемо увагу на ті пункти, що відрізняли новий документ від попереднього. Зокрема знову було внесено корективи у перелік категорій учнів, 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 і можуть прискорено закінчити школу; 4) які проживають у селах і селищах (коли кількість учнів у класі становить менше 5 осіб)⁵⁹⁵; 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)⁵⁹⁶. У Положенні 2002 р. уточнювалося, що індивідуальне навчання здійснюється у загальноосвітніх навчальних закладах усіх типів і форм власності, а учні, які навчаються індивідуально, є учасниками навчально-

⁵⁹⁴ Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 20 грудня 2002 р. № 732. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0009-03/ed20021220#Text>

⁵⁹⁵ Наскільки актуальним це Положення було з огляду на зростання кількості малочисельних сільських шкіл свідчить, зокрема, посібник Д. Ротфорт «Індивідуальне навчання учнів 1–4 класів. Нормативно-правове забезпечення, орієнтовне календарно-тематичне планування, методичні рекомендації» (2012).

⁵⁹⁶ Педагогам, які організовували індивідуальне навчання учнів з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу, адресувались, зокрема, методичні рекомендації В. Коваленко «Організація індивідуального навчання учнів з порушеннями психофізичного розвитку» (2010).

виховного процесу навчального закладу. Індивідуальні навчальні плани складаються на основі типових навчальних планів, затверджених Міністерством освіти і науки України. Освітній рівень учнів, які навчалися за індивідуальною формою, має відповідати вимогам Державного стандарту загальної середньої освіти. 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 таблиць успішності. Фінансування індивідуального навчання учнів здійснюється коштом відповідного бюджету. Кількість годин для організації індивідуального навчання відповідно до кількості предметів інваріантної частини навчального плану визначається наказом директора та затверджується відповідним органом управління освітою.

Поява у січні 2016 р. наказу «Про затвердження Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» за підписом міністра освіти і науки С. Квіта⁵⁹⁷ у першу чергу була зумовлена тимчасовою окупацією території Автономної Республіки Крим та м. Севастополя, що почалася 20 лютого 2014 р. внаслідок збройної агресії Російської Федерації. У Положенні визначено порядок зарахування осіб на індивідуальну форму навчання, порядок її організації для забезпечення права на здобуття повної загальної середньої освіти стосовно осіб, щодо яких може запроваджуватися ця форма навчання, а також осіб, щодо яких неможливо забезпечити навчально-виховний процес у загальноосвітніх навчальних закладах за груповою формою навчання, а також порядок оплати праці педагогічних працівників за проведення такого навчання.

У документі, зокрема, зазначено, що індивідуальна форма навчання в системі загальної середньої освіти є однією із форм організації навчально-

⁵⁹⁷ Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах: затв. наказом Міністерства освіти і науки від 12 січня 2016 р. № 8. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0184-16/ed20160112#Text>

виховного процесу для забезпечення права осіб на здобуття повної загальної середньої освіти в загальноосвітніх навчальних закладах усіх типів і форм власності. Ця форма навчання може запроваджуватися для осіб, які: 1) за станом здоров'я (у тому числі особи з особливими освітніми потребами, з інвалідністю та ті, яким необхідно пройти медичне лікування в закладі охорони здоров'я більше одного місяця) 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 або у населених пунктах, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють або здійснюють не в повному обсязі свої повноваження тощо, та надзвичайних ситуацій природного або техногенного характеру (з використанням дистанційної форми навчання) відповідно до Закону України «Про забезпечення прав і свобод громадян та правовий режим на тимчасово окупованій території України»; 4) мають високий навчальний потенціал і можуть прискорено закінчити школу; 4) є іноземцями або особами без громадянства (діти-біженці, діти, чиї батьки подали заяви про визнання біженцями або особами, які потребують додаткового чи тимчасового захисту, діти іноземців та осіб без громадянства, які утримуються в пунктах тимчасового перебування іноземців та осіб без громадянства).

Відповідно до Положення зарахування учнів на індивідуальну форму навчання проводиться протягом навчального року. Керівник навчального закладу забезпечує навчання за індивідуальною формою навчання з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку учнів. Робочі навчальні плани для індивідуальної форми навчання складаються на основі типових навчальних планів, затверджених Міносвіти і науки України, та погоджуються відповідним органом управління освітою. Технології дистанційного навчання в індивідуальній формі навчання застосовуються з урахуванням вимог Положення про дистанційне навчання, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2013 р. Освітній рівень учнів 1–4-тих класів за умов індивідуальної форми навчання має відповідати

вимогам Державного стандарту початкової загальної освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. Кількість навчальних годин для організації індивідуальної форми навчання учнів у 1–4-тих класах становить 5 год. на тиждень на кожного учня. Кількість навчальних годин для організації індивідуальної форми навчання осіб з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, відповідно до кількості предметів інваріантної складової навчального плану за умови виконання вимог Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2013 р., у 1–4 класах становить 10 год. на тиждень на кожного учня. Інструктивно-методичне забезпечення індивідуальної форми навчання здійснює Міністерство освіти і науки України, а контроль за його організацією покладається на відповідні органи управління освітою⁵⁹⁸.

Зауважимо, що водночас існувала ще одна форма здобуття початкової освіти – екстернат. Згідно з Положенням про державну атестацію (екстернат) для одержання документів про загальну середню освіту, яке міністр освіти України М. Згуровський затвердив у березні 1997 р., «екстернат передбачає самостійне, в тому числі прискорене, засвоєння загальноосвітніх програм з окремих предметів, класів, курсів початкової, базової та повної загальної середньої освіти з наступною атестацією в державних загальноосвітніх

⁵⁹⁸ Суттєві зміни до Положення вніс наказ, який у липні 2019 р. підписала міністр освіти і науки Л. Гриневич. Внаслідок цих змін документ отримав нову редакцію, а також нову назву – Положення про індивідуальну форму здобуття загальної середньої освіти. Згідно із Положенням заклади загальної середньої освіти та інші заклади освіти, які забезпечують здобуття повної загальної середньої освіти на певному рівні освіти, відповідно до законодавства та своїх установчих документів можуть організовувати здобуття освіти за екстернатною формою (екстернат), сімейною (домашньою) формою та педагогічним патронажем. Крім закладів освіти документ надає право організації здобуття освіти за індивідуальною формою батькам або іншим законним представникам здобувачів освіти (Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2016 р. № 8: наказ Міністерства освіти і науки України від 10 липня 2019 р. № 955. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0852-19#n2>).

закладах»⁵⁹⁹. Можливість здобувати освіту в формі екстернату мали учні закладів освіти, заснованих на державній та інших формах власності, а також учні, які з різних причин вимушені були тимчасово не відвідувати загальноосвітній заклад. З метою проходження державної атестації для одержання документа про відповідний рівень загальної середньої освіти необхідно було подати заяву до місцевого органу державного управління освітою, який визначав середній заклад освіти та строки проведення атестації. У закладах, де проводилась атестація екстернів, на їхнє прохання (прохання їхніх батьків) організовувалися консультації з навчальних предметів. Атестація з музики, образотворчого мистецтва, фізичної культури, трудового навчання проводилась за бажанням екстерна. За погодженням з адміністрацією школи він мав право відвідувати заняття та користуватися бібліотекою. За бажанням протягом навчального року екстерни могли повернутися на навчання до школи.

2.2.5. Зміни у підходах до оцінювання навчальних досягнень учнів

Важливим складником освітнього процесу є оцінювання результатів навчання учнів. Так, у Положенні про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад, яке Кабінет Міністрів України затвердив у 1993 р., зазначалося, що у першому класі, як правило, дається словесна характеристика знань учнів. У наступних класах вона обов'язково доповнюється оцінками в балах: 5 (відмінно), 4 (добре), 3 (посередньо), 2 (незадовільно). Оцінки в балах за рішенням ради закладу могли виставлятися за тему, чверть чи півріччя (семестр). Річні підсумкові оцінки виставлялися обов'язково. Допускалася й інша система оцінювання знань, що мало обумовлюватися у статуті закладу, однак у документ про освіту вносилися оцінки відповідно до загальноприйнятої

⁵⁹⁹ Положення про державну атестацію (екстернат) для одержання документів про загальну середню освіту: затв. наказом Міністерства освіти України від 27.03.1997 р. № 87. *Законодавство України* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0151-97/ed19970327#Text> (дата звернення 30.07.2021)

чотирибальної системи⁶⁰⁰. Вирішення питання доцільності виставлення учням оцінки з поведінки (така оцінка існувала в радянській школі і регламентувалась Інструкцією про оцінки за поведінку, за старанність у навчанні і суспільно корисній праці учнів загальноосвітніх шкіл⁶⁰¹) було віднесено на розсуд укладачів статуту закладу.

З метою гуманізації освіти, методологічної переорієнтації навчання з інформативної форми на розвиток особистості людини, впровадження особистісно-орієнтованого підходу до навчання та підвищення якості й об'єктивності оцінювання 4 вересня 2000 р. Міністерство освіти і науки України і Академія педагогічних наук України видали спільний наказ «Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти». Згідно з документом таке запровадження повинно було здійснитися протягом 1 півріччя 2000–2001 навчального року⁶⁰². Водночас наказом затверджувалися Тимчасові критерії оцінювання навчальних досягнень. У вступній частині до них зазначалося, що динаміка змін, які відбуваються в сучасному світі, вимагає змін у підходах до оцінювання навчальних досягнень учнів. Визначення рівня навчального прогресу учнів є особливим важливим з огляду на те, що навчальна діяльність у кінцевому результаті повинна не просто дати людині суму знань, умінь чи навичок, а сформувати рівень компетенції, тобто загальну здатність, яка базується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, набутих завдяки навчанню. При цьому до основних компетенцій було віднесено: 1) громадянські, пов'язані зі здатністю

⁶⁰⁰ Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад: затв. постановою Кабінету Міністрів України 19.08.1993 р. № 660. *Законодавство України* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-93-%D0%BF#Text> (дата звернення 21.07.2021).

⁶⁰¹ Інструкція про оцінки за поведінку, за старанність у навчанні і суспільно корисній праці учнів загальноосвітніх шкіл: схвалено рішенням колегії Міністерства освіти УРСР від 31.07.1985 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1985. № 17. С. 7–10.

⁶⁰² Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України від 04.09.2000 № 428/48. *Законодавство України* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0428290-00#Text>

брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, врегулюванні конфліктів ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні і розвитку демократичних інститутів суспільства; 2) ті, що стосуються життя в полікультурному суспільстві: розуміння несхожості людей, взаємоповаги до їх мови, релігії, культури тощо; 3) пов'язані з володінням усною і писемною рідною та іншими мовами; 4) пов'язані з вимогами інформаційного суспільства, володінням інформаційними технологіями, здатністю критично ставитися до засобів масової інформації; 5) щодо бажання і готовності постійно навчатися як у професійному, так і в особистому та суспільному плані.

Звертає на себе увагу, що документ орієнтував учителя при оцінюванні враховувати рівень досягнень учня (залежно від ступеня оволодіння навчальним матеріалом пропонувалось розрізняти чотири рівні його засвоєння та вміння оперувати ним: початковий, середній, достатній, високий), а не ступінь його невдач. Тут також наводилась умовна схема переведення оцінювання досягнень учнів з 4-бальної шкали у 12-бальну.

УМОВНА СХЕМА ПЕРЕВЕДЕННЯ ОЦІНЮВАННЯ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З 4-БАЛЬНОЇ ШКАЛИ У 12-БАЛЬНУ⁶⁰³

Шкала оцінювання	Оцінки											
	4-бальна шкала	2			3			4			5	
Перехідна шкала	2-	2	2+	3-	3	3+	4-	4	4+	5-	5	5+
12-бальна шкала	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Тимчасові критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти стали основою для їх подальшої розробки та уточнення. Так, певні етапи цієї роботи відображають Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи що були затверджені в 2002 р. та в 2008 р.

⁶⁰³ Там само.

Зокрема, наказ Міністерства освіти і науки України від 20 серпня 2008 р.⁶⁰⁴ супроводжувало 12 додатків, які було підготовлено робочою групою (голова – дійсний член АПН України, доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки АПН України Н. Бібік) з урахуванням пропозицій учителів, методистів, викладачів обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, наукових співробітників науково-дослідних інститутів АПН України. Перший додаток – «Об’єкти, функції і види контролю і оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів» – підготували дійсний член АПН України, доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки АПН України О. Савченко та кандидат педагогічних наук, завідувачка цієї ж лабораторії Т. Байбара. Зупинимося на ньому детальніше.

Коментуючи загальний контекст освітніх трансформацій, автори документу зауважили, що апробація змісту початкової освіти визначила його педагогічну і методичну відповідність новим завданням школи і водночас потребу удосконалення результативного компоненту, у тому числі посилення практичної спрямованості навчання, залучення особистого досвіду школярів, оволодіння уміннями застосовувати знання в нових ситуаціях тощо. Необхідність розв’язання цих завдань зумовило доопрацювання змісту на засадах компетентнісного підходу, який передбачає особистісно-діяльнісний вимір результатів навчання кожного учня, що підвищує його зацікавленість і відповідальність. Відповідно до цього змінюються процес контролю і оцінювання результатів навчальної діяльності школярів

Оскільки результати компетентнісного підходу виявляються у компетенціях і компетентностях, у документі подається тлумачення цих термінів. Відповідно до нього освітня компетенція є сукупністю взаємозв’язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду

⁶⁰⁴ Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи: наказ Міністерства освіти і науки України від 20.08.2008 р. № 755. URL: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/805/

діяльності учня відносно певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно і соціально значущої продуктивної діяльності. Компетенція – це суспільна норма, вимога, яка сама по собі не є характеристикою індивіда. Нею вона стає у процесі засвоєння і рефлексії учня, перетворюючись у компетентність.

Компетентність – складне особисте утворення, що інтегрує відповідно до вимог певної діяльності знання, уміння, навички, особистий досвід її виконання, ставлення до процесу і результату, вона створює передумови для активних самостійних дій. Отже, компетентність не зводиться тільки до знань, окремих умінь і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості⁶⁰⁵.

На засадах компетентнісного підходу результати навчання характеризують три види компетентностей: ключові, міжпредметні і предметні. Об'єктами контролю у процесі початкового навчання є предметні компетентності: знання про предмети і явища навколишнього світу, взаємозв'язки і відношення між ними; вміння і навички застосовувати засвоєні знання; досвід творчої діяльності; ціннісні ставлення.

До основних функцій контролю і оцінювання навчальних досягнень учнів у документі віднесено: мотиваційна, діагностувальна, коригувальна, прогностична, навчально-перевірвальна, розвивальна, виховна. До найсуттєвіших умов об'єктивності контролю: а) чітке визначення загальних і конкретних цілей оволодіння учнями всіма компонентами змісту навчального предмета; б) наявність вимог до навчальних досягнень учнів з кожного предмета; в) обґрунтоване виділення об'єктів контролю (перевірки й оцінювання); г) адекватність цілей, змісту і способів перевірки вимогам програм і методик; г) застосування науково обґрунтованих критеріїв оцінювання навчальних досягнень.

У документі обумовлювалися види контролю (поточний, періодичний, тематичний, семестровий, річний, державна підсумкова атестація)

⁶⁰⁵ Там само.

розкривалися особливості кожного з них, надавався перелік відповідних методів (бесіда, розповідь учителя, самостійні і контрольні роботи, твір, переказ, диктант, дослід, тестове завдання тощо) та організаційних форм перевірки (індивідуальна, групова, в парах, фронтальна, завдання на вибір)

У цьому додатку до наказу зазначалося, що оцінювання навчальних досягнень учнів 1–2 класів здійснюється вербально (за рішенням педагогічної ради закладу оцінювання учнів 2 класу може здійснюватися за 12-бальною шкалою), а у 3–4 класах – за 12-бальною шкалою. Адже 12-бальна система оцінювання забезпечує мотивацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, особистісно-орієнтований підхід у навчанні і вихованні, сприяє розвитку інтелектуальних та творчих здібностей кожної особистості, орієнтує вчителів на використання нових підходів до контрольної-оцінювальної і навчальної діяльності учнів, поліпшення якості та об'єктивності оцінювання їхніх навчальних досягнень.

Автори документи також підкреслили, що вчитель початкових класів повинен враховувати, що оцінка впливає на емоційний стан дитини, викликаючи як позитивні, так і негативні емоції, створюючи емоційний комфорт чи дискомфорт. При цьому негативні емоції, як правило, зумовлені неаргументованою оцінкою. Тому під час оцінювання «вчителю необхідно виявляти доброзичливість, терпіння, вимогливість поєднувати з індивідуальним підходом, а нормативний спосіб оцінювання – із особистісним, порівнюючи виявлені досягнення дитини не тільки з нормою, але й з її попередніми успіхами»⁶⁰⁶.

Одинадцять наступних додатків до наказу Міністерства освіти і науки України від 20 серпня 2008 р. було присвячено розгляду критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи з предметів інваріантної складової навчального плану, а саме з мови навчання (українська та мови національних меншин), читання (українська мова навчання), читання (мови національних меншин – мова навчання), української мови (в школах з

⁶⁰⁶ Там само.

російською та мовами навчання інших національних меншин; друга мова), мови національних меншин (в школах з українською мовою навчання; друга мова), математики, курсу «Я і Україна», з предмета «Основи здоров'я», трудового навчання (технічна і художня праця), фізичної культури, предметів художньо-естетичного циклу (музичне мистецтво, візуальне (образотворче) мистецтво, інтегрований курс «Мистецтво»).

Значною мірою досягненню оновлених на той час цілей і завдань початкової ланки освіти, реалізації особистісного, діяльнісного і компетентнісного підходів у навчанні учнів сприяли підготовлені науковцями лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України посібники «Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів 1–2 класів»⁶⁰⁷ та «Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів 3–4 класів»⁶⁰⁸, що містили як теоретичний матеріал, так і велику кількість різноманітних завдань для учнів.

Наслідком прийняття у 2010 р. нового Положення про загальноосвітній навчальний заклад стало затвердження у 2011 р. оновлених Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти)⁶⁰⁹, що формулювали загальні підходи до визначення рівня навчальних досягнень учнів та встановлювали відповідність між вимогами до знань, умінь і навичок учнів та показником оцінки в балах відповідно до рівнів навчальних досягнень (початковий, середній, достатній, високий).

Згідно з документом при визначенні рівня навчальних досягнень вчитель повинен враховувати:

⁶⁰⁷Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів 1–2 класів: посібник / О. Я. Савченко, М. С. Вашуленко, Н. М. Бібік та ін. К.: Педагогічна думка, 2012. 160 с.

⁶⁰⁸Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів 3–4 класів: посібник / Савченко О. Я., Вашуленко М. С., Бібік Н. М., Байбара Т. М., Вашуленко О. В., Коваль Н. С., Мартиненко В. А., Пономарьова К. І., Прищеп О. Ю. К.: Педагогічна думка, 2012. 310 с.

⁶⁰⁹Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти: затв. наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 13.04.2011 р. № 329. *Законодавство України* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0566-11#Text>

- ✓ характеристики відповіді: правильність, логічність, обґрунтованість, цілісність;
- ✓ якість знань;
- ✓ сформованість загальнонавчальних та предметних умінь і навичок;
- ✓ рівень володіння розумовими операціями: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки тощо;
- ✓ вміння виявляти проблеми та розв'язувати їх, формулювати гіпотези;
- ✓ самостійність оцінних суджень.

Обов'язковому оцінюванню підлягають навчальні досягнення учнів з предметів інваріантної складової навчального плану закладу. У першому класі дається словесна характеристика знань, умінь і навичок учнів. У наступних класах оцінювання здійснюється за 12-бальною системою. За рішенням педагогічної ради навчального закладу може надаватися словесна характеристика знань, умінь і навичок учнів другого класу.

У документі конкретизовано, зокрема, загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів.

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ⁶¹⁰

Рівні навчальних досягнень	Бали	Загальні вимоги до знань, умінь і навичок учнів
І. Початковий	1	Учні засвоїли знання у формі окремих фактів, елементарних уявлень
	2	Учні відтворюють незначну частину навчального матеріалу, володіють окремими видами умінь на рівні копіювання зразка виконання певної навчальної дії
	3	Учні відтворюють незначну частину навчального матеріалу; з допомогою вчителя виконують елементарні завдання, потребують детального кількаразового їх пояснення

⁶¹⁰ Там само

II. Середній	4	Учні відтворюють частину навчального матеріалу у формі понять з допомогою вчителя, можуть повторити за зразком певну операцію, дію
	5	Учні відтворюють основний навчальний матеріал з допомогою вчителя, здатні з помилками й неточностями дати визначення понять
	6	Учні будують відповідь у засвоєній послідовності; виконують дії за зразком у подібній ситуації; самостійно працюють зі значною допомогою вчителя
III. Достатній	7	Учні володіють поняттями, відтворюють їх зміст, уміють наводити окремі власні приклади на підтвердження певних думок, частково контролюють власні навчальні дії
	8	Учні вміють розпізнавати об'єкти, які визначаються засвоєними поняттями; під час відповіді можуть відтворити засвоєний зміст в іншій послідовності, не змінюючи логічних зв'язків; володіють вміннями на рівні застосування способу діяльності за аналогією; самостійні роботи виконують з незначною допомогою вчителя; відповідають логічно з окремими неточностями
	9	Учні добре володіють вивченим матеріалом, застосовують знання в стандартних ситуаціях, володіють вміннями виконувати окремі етапи розв'язання проблеми і застосовують їх у співробітництві з учителем (частково-пошукова діяльність)
IV. Високий	10	Учні володіють системою понять у межах, визначених навчальними програмами, встановлюють як внутрішньопонятійні, так і міжпонятійні зв'язки; вміють розпізнавати об'єкти, які охоплюються засвоєними поняттями різного рівня узагальнення; відповідь аргументують новими прикладами
	11	Учні мають гнучкі знання в межах вимог навчальних програм, вміють застосовувати способи діяльності за аналогією і в нових ситуаціях
	12	Учні мають системні, міцні знання в обсязі та в межах вимог навчальних програм, усвідомлено використовують їх у стандартних та нестандартних ситуаціях; самостійні роботи виконують під опосередкованим керівництвом; виконують творчі завдання

У випадку невідповідності рівня навчальних досягнень учня (учениці) цим Критеріям учителю рекомендувалось робити позначку «не атестований». Також закладу дозволялось за погодженням з місцевими органами управління освітою використовувати інші системи оцінювання. При цьому оцінки з навчальних предметів за семестри, рік, результати державної підсумкової атестації повинні переводитися у бали відповідно до наведених Критеріїв.

З метою організованого переходу на нові Державні стандарти та з метою додержання державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки Міністерство освіти і науки України у серпні 2013 р. затвердило Орієнтовні вимоги оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти з предметів інваріантної складової навчального плану. У «Вступі» до Орієнтовних вимог зазначалося, що вимоги оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів розроблені відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р., і набувають чинності поетапно: у 1 класах загальноосвітніх навчальних закладів – з 2012/2013 навчального року, у 2 класах – з 2013/2014 навчального року; у 3 класах – з 2014/2015 навчального року; у 4 класах – з 2015/2016 навчального року. Змістом Орієнтовних вимог до оцінювання є виявлення, вимірювання та оцінювання навчальних досягнень учнів, які структуровані у навчальних програмах, за предметами.

Згідно з документом оцінювання навчальних досягнень здійснюється вербально: 1) у 1 класі з усіх предметів інваріантної складової. При оцінюванні знань, вмінь, навичок і ставлень учнів 2 класу за рішенням педагогічної ради замість балів використовуються усні та письмові словесні (вербальні) оцінки; 2) у 2 – 4 класах з предметів інваріантної складової: «Сходинки до інформатики», «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво», інтегрованого курсу «Мистецтво», «Основи здоров'я», «Фізична культура»; 3) у 1 – 4 класах з усіх предметів варіативної складової.

Оцінювання навчальних досягнень учнів за 12-бальною шкалою здійснюється у II семестрі 2 класу та в 3 – 4 класах з предметів інваріантної складової освітніх галузей: «Мови і літератури (мовний і літературний компоненти)», «Математика», «Природознавство», «Суспільствознавство» та предмета «Трудове навчання»⁶¹¹.

Внаслідок змін у навчальних програмах для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів, які відбулися у серпні 2016 р., відповідно до Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти (2011) до Орієнтовних вимог до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи було внесено зміни⁶¹². У новій редакції цього документу зазначалося, що оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюється вербально:

- у 1 класі з усіх предметів інваріантної складової. За рішенням педагогічної ради навчального закладу може надаватися словесна характеристика знань, умінь і навичок учнів 2 класу;
- у 2–4 класах з предметів інваріантної складової: «Інформатика», «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво», інтегрованого курсу «Мистецтво», «Основи здоров'я», «Фізична культура», «Я у світі» та «Трудове навчання»;
- у 1–4 класах з усіх предметів варіативної складової.

З предметів інваріантної складової освітніх галузей – «Мови і літератури (мовний і літературний компоненти)», «Математика», «Природознавство» – оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюється за 12-бальною шкалою.

Згідно з Орієнтовними вимогами об'єктами контролю у процесі навчання у початковій школі є складники предметних компетентностей: знання про

⁶¹¹ Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 21.08.2013 р. № 1222. *Законодавство України* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1222729-13/ed20130821#Text>

⁶¹² Орієнтовні вимоги до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 19.08.2016 р. № 1009. *Законодавство України* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1009729-16#n2>

предмети і явища навколишнього світу, взаємозв'язки і відношення між ними; вміння та навички застосовувати засвоєні знання; досвід творчої діяльності; ціннісні ставлення. Облік результатів контролю ведеться учителем/учителькою у Класному журналі і табелях навчальних досягнень. Для перевірки навчальних досягнень учнів необхідно застосовувати завдання різних когнітивних рівнів: на відтворення знань, на розуміння, на застосування в стандартних і змінених навчальних ситуаціях, уміння висловлювати власні судження, ставлення, оцінки. Виставлення балів обов'язково супроводжується оцінювальними судженнями. Оцінювання у початковій школі ґрунтується на врахуванні рівня досягнень учня/учениці, а не ступеня його невдач. Результати оцінювання навчальних досягнень учнів є конфіденційною інформацією, доступною лише для дитини та її батьків (або осіб, що їх замінюють).

Відповідно до документа при вербальному оцінюванні використовуються як усні, так і письмові оцінні судження, які характеризують процес навчання і відображають кількісний і якісний його результати: ступінь засвоєння знань і вмінь з навчальних предметів та характеристику особистісного розвитку учнів. Характеристика особистісного розвитку учнів відображає самостійність, відповідальність, комунікативність, уміння працювати в групі, ставлення до навчальної праці, рівень прикладених зусиль, сформованість навчально-пізнавальних інтересів, ціннісних орієнтирів та загальнонавчальних умінь тощо та здійснюється вербально під час поточного контролю. Недопустимою є заміна оцінок іншими зовнішніми атрибутами (зірочками, квіточками, прапорцями тощо)⁶¹³.

Нововведенням у початковій школі періоду, що досліджується, стало запровадження з 2000/01 навчального року нової форми контролю – державної підсумкової атестації. Згідно із Статтею 34 Закону України «Про загальну

⁶¹³ Відповідно до нового Державного стандарту початкової школи (2018) Міністерство освіти і науки України затвердило «Методичні рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів першого класу» (2018), «Методичні рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів другого класу» (2019) та «Методичні рекомендації щодо оцінювання результатів навчання учнів третіх і четвертих класів Нової української школи» (2020).

середню освіту» (1999) шляхом її проведення здійснюється контроль за відповідністю освітнього рівня учнів, які закінчили заклад загальної середньої освіти I, II, III ступенів, вимогам Державного стандарту загальної середньої освіти⁶¹⁴.

Перше Положення про державну підсумкову атестацію учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти було підписано 14 грудня 2000 р. Цей документ затверджував, що зміст, форми й терміни атестації щорічно визначаються Міністерством освіти і науки України. У початковій школі атестації підлягають результати навчальної діяльності учнів третіх (четвертих) класів з державної мови (українська мова і читання) та математики. У навчальних закладах з мовами навчання національних меншин можуть підлягати атестації результати навчальної діяльності з мови навчання. Атестація результатів навчальної діяльності учнів з державної мови, якщо вони вивчали її лише у двох останніх класах початкової школи, здійснюється за бажанням учнів, їх батьків (осіб, які їх замінюють). Оцінка за атестацію з цих предметів виставляється за результатами річного оцінювання, яке здійснюється на підставі оцінок за підсумкові письмові роботи з урахуванням семестрового оцінювання навчальних досягнень учнів. У загальноосвітніх навчальних закладах I ступеня проведення підсумкових письмових робіт відбувається за участю осіб, уповноважених відповідними органами управління освітою, та фахівців. Педагогічна рада навчального закладу на підставі результатів навчальної діяльності учня ухвалює рішення про переведення його до основної школи або дає рекомендації щодо доцільності підвищення рівня його результатів з окремих предметів та за згодою батьків або осіб, які їх замінюють, вирішує питання про залишення учня на повторний курс. По закінченні початкової школи учням видається табель успішності⁶¹⁵.

⁶¹⁴Про загальну середню освіту: Закон України від 13.05.1999 р. № 651-XIV. *Законодавство України* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14/ed19990513#Text>

⁶¹⁵ Положення про державну підсумкову атестацію учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти: затв. наказом Міністерства і науки України від 14.12.2000 № 588.

У лютому 2008 р. міністр освіти і науки І. Вакарчук підписав наказ «Про затвердження Положення про державну підсумкову атестацію учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти». У цій редакції документа було зроблено ряд уточнень, що обумовлювалися певними загальними змінами. Так, у початковій школі атестації підлягали результати навчальної діяльності учнів четвертих класів з української мови (мова і читання) та математики. Як і раніше у навчальних закладах з навчання мовами національних меншин могли підлягати атестації результати навчальної діяльності з мови навчання (мова і читання). Бали за атестацію з цих предметів виставлялися за результатами підсумкових контрольних робіт зміст підсумкових робіт та порядок їх проведення мало рекомендувати Міністерство освіти та науки. Річні оцінки, що є підсумковими, мали виставлятися на підставі семестрових. З української мови (мова і читання) та математики при виставленні річної оцінки враховувалися також результати підсумкових контрольних робіт. У цій редакції документа від атестації результатів навчання з української мови за бажанням батьків або осіб, які їх замінюють, могли звільнитися тільки ті учні, котрі почали вивчати її у поточному навчальному році. Педагогічна рада навчального закладу на підставі результатів навчальної діяльності учня повинна була ухвалити рішення про переведення його до основної школи⁶¹⁶.

Певні зміни характеризують і наступне Положення про державну підсумкову атестацію учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти, наказ про затвердження якого наприкінці 2014 р. підписав міністр освіти і науки України С. Квіт⁶¹⁷. Згідно з цим документом атестація проводиться з навчальних предметів, перелік яких щороку визначається і затверджується

Законодавство України / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0925-00#Text>

⁶¹⁶ Положення про державну підсумкову атестацію учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 18.02.2008 р. № 94. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2008. № 7–8. С. 33–41.

⁶¹⁷ Положення про державну підсумкову атестацію учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 30.12.2014 № 1547. *Законодавство України* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0157-15#Text>

Міністерством освіти і науки України. Обов'язковою визначалась атестація з української мови. Учні (вихованці) початкової (4 клас) школи загальноосвітніх навчальних закладів (класів, груп) з навчання мовами національних меншин, які прибули з-за кордону і почали вивчати українську мову в поточному навчальному році, замість атестації з цього предмета могли за заявою батьків та за рішенням педагогічної ради проходити атестацію з мови навчання. Атестація повинна була проводитися у письмовій формі. Право укладання завдань для проведення атестації було надано навчальним закладам відповідно до Орієнтовних вимог до змісту атестаційних завдань, затверджених Міністерством освіти і науки України. результати атестації мали оцінюватися за 12-бальною шкалою відповідно до Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти (2011) та Орієнтовних вимог до оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти з предметів інваріантної складової навчального плану (2011). Оцінки за атестацію після початкової школи виставлялися у таблиць навчальних досягнень. Результати атестації не враховувалися при виставленні річних оцінок з предметів, з яких учень (вихованець) проходив атестацію. Учні (вихованці), які проживають на тимчасово окупованій території України та на території проведення антитерористичної операції, мали проходити атестацію у загальноосвітньому навчальному закладі I–III ступенів «Міжнародна українська школа» або іншому навчальному закладі системи загальної середньої освіти України, що розташований на території, підконтрольній українській владі⁶¹⁸.

ВИСНОВКИ.

Таким чином, можна зробити висновок, що до числа основних реформувальних змін, які відбулися в початковій освіті протягом 1991 – 2017 рр., відносяться:

⁶¹⁸ Наказ втратив чинність 7 грудня 2018 р. на підставі затвердження Порядку проведення державної підсумкової атестації.

✓ перехід у 2001 р. від функціонування двох різних структур початкової школи (трирічної із зарахуванням до першого класу дітей з 7-річного віку та чотирирічної із зарахуванням до першого класу дітей з 6-річного віку) до єдиної чотирирічної початкової школи з навчанням дітей з шести років;

✓ зменшення тривалості уроків (якщо Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад у 1993 році визначало тривалість уроку у першому класі чотирирічної початкової школи 35 хвилин, а в усіх інших класах – 45 хвилин, то з 1 вересня 1999 року тривалість уроків у всіх перших класах загальноосвітніх навчальних закладів встановлювалася 35 хвилин, а у других – четвертих класах – 40 хвилин);

✓ розвиток варіативності інституційної форми здобуття освіти (розширення можливостей для здобуття освіти і розвитку обдарованих дітей у спеціалізованих школах та колегіумах; розвиток мережі навчально-виховних комплексів «дитячий садок – початкова школа»; створення з 1998 р. навчально-реабілітаційних центрів);

✓ модернізація змісту освіти (виокремлення інваріантної та варіативної складових частин, застосування засад компетентнісного підходу, упровадження в 2001 р. Державного стандарту початкової загальної освіти);

✓ визначення у 2001 р. такого порядку переведення до наступних класів, який передбачає залишення для повторного навчання у тому самому класі як виняток;

✓ розширення можливостей для здобуття освіти у формі індивідуального навчання та екстернату;

✓ трансформації в оцінюванні навчальних досягнень учнів (запровадження у 2000 р. замість чотирибальної системи 12-бальної шкали оцінювання; виведення оцінки за поведінку з переліку обов'язкових);

✓ уведення в 2000 р. державної підсумкової атестації для учнів, які закінчують початкову школу.

РОЗДІЛ 3.

ПРОФІЛЬНА ОСВІТА ЯК ОДНА З КЛЮЧОВИХ ТЕНДЕНЦІЙ РЕФОРМУВАННЯ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ДОБУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ

ЗАГОРОДНЯ А.А.

Одним із пріоритетних завдань нинішнього реформування сфери загальної середньої освіти в Україні є диференціація змісту навчання старшокласників. Актуальність такого навчання зумовлена потребами сучасного світу – посилення ключової місії школи у професійному визначенні старшокласників, створення умов для розвитку творчої особистості, здатної ефективно працювати й навчатися упродовж усього життя.

У сучасних умовах вже недостатньо тільки удосконалювати зміст освіти. Його необхідно проектувати на нових методологічних засадах, концептуальних підходах, ураховуючи запити людини, перспективи цивілізаційного розвитку, розвиток науки і технологій, проблеми сучасної освіти та реалії життя.

Зауважимо, що однією з найскладніших проблем, які постають перед старшокласниками, є вибір майбутньої професії. Прийняття такого рішення є важливим кроком як для підлітка, так і для батьків і вчителів, адже від правильного вибору професії залежить успіх людини в житті, її самореалізація. Саме тому, вагомим внеском у виборі професії є впровадження профільного навчання учнів старшої школи. Адже методологічною основою диференційованого навчання в старшій школі визнається забезпечення максимально сприятливих умов для реалізації можливостей кожного школяра шляхом профільного навчання.

Відтак, у дослідженні застосовуються різні підходи щодо визначення змісту реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності: компетентнісний, особистісно зорієнтований, культурологічний, діяльнісний, що детально розкривається у спроектованих і апробованих програмах профільного навчання, що дозволило прослідкувати та охарактеризувати

найголовніші тенденції в реформуванні шкільної освіти в Україні у добу незалежності (1991-2017 рр.).

2.3.1. Деідеологізація й демократизація освітнього процесу у середній школі як стратегія її оновлення

Удосліджуваний період на законодавчому рівні відбулися трансформаційні зрушення, що стосуються організації та реалізації освітнього процесу середній школі, які у свою чергу стали поштовхом до переосмислення концептуальних положень щодо профільного навчання в старших класах середніх загальноосвітніх шкіл України, що призвело до деідеологізації і демократизації освітнього процесу в загальноосвітніх школах України.

У такий спосіб на концептуальному рівні профільне навчання слід розглядати як один зі шляхів забезпечення рівного доступу особистості учня до якісної освіти, що має інноваційний характер сучасної профільної освіти, яку характеризують наступні ідеї, а саме:

- наскрізна профільна освіта, що означає моделювання загальнопредметної та профільної освіти на кожному етапі загальної середньої освіти з позиції характеристики змісту освіти, пріоритетів, цінностей, ключових особливостей, ступеня, критеріїв оцінки підсумкових результатів;
- соціально обумовлені принципи відбору змісту освіти - інформаційної ємності та соціальної ефективності;
- реалізація змісту профільного навчання на підставі системного, особистісно-орієнтованого, комплексного, інтегративного, психосоціального, аксіологічного, культурологічного, акмеологічного, компетентнісного, діяльнісного, синергетичного, рефлексійного та середовищного підходів, які є сукупністю таких, що не суперечать одне одному;
- елективний шлях профілізації, суть його полягає в тому, що учням за рахунок варіативної складової навчального плану пропонуються курси за

вибором (елективні курси), що мають функцію поглиблення та розширення меж профільних предметів, що розвивають і доповнюють їх зміст;

- зміна пріоритетних форм організації освітнього процесу, а саме організація внутрішньошкільної, зовнішньошкільної та міжшкільної взаємодія щодо профільного навчання старшокласників;
- формування життєвих компетентності, а також професійної спрямованості перспективного випускника профільного класу;
- наявність інноваційних рішень щодо визначення змісту профільної освіти та навчальних результатів.

Цілком очевидно, що означені зміни потребують нових концептуальних підходів при професійній підготовці учнів старшої школи.

Відтак, розглянемо концептуальні підходи, що стали основою до конструювання змісту навчання в профільних класах середніх загальноосвітніх шкіл (Рис. 1)⁶¹⁹.

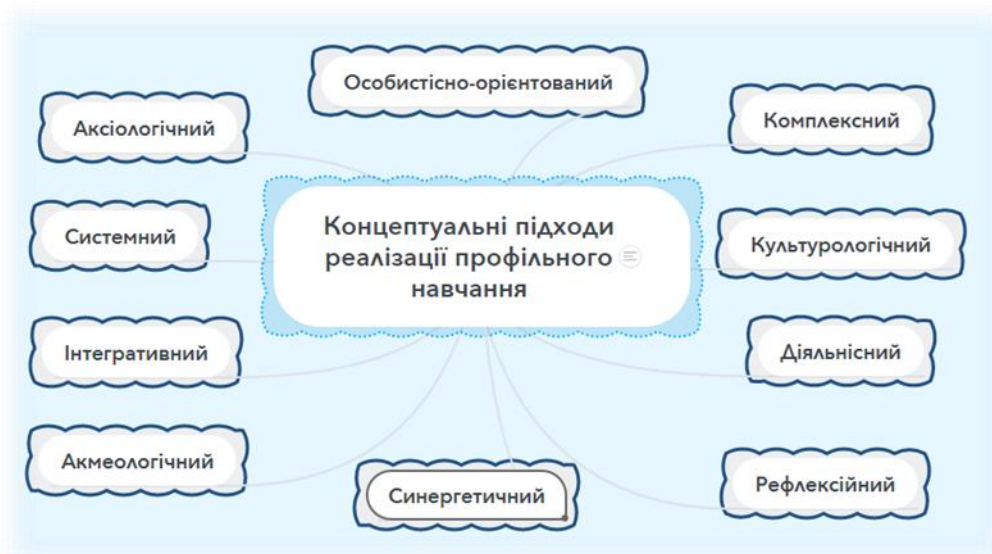


Рис. 1. Концептуальні підходи реалізації профільного навчання старшокласників

⁶¹⁹Загородня А. А. Основні підходи до конструювання змісту навчання в профільних класах середніх загальноосвітніх шкіл (2011-2017 рр.). *Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції RESULTS OF MODERN SCIENTIFIC RESEARCH AND DEVELOPMENT, 4-6 квітня 2021. Іспанія, м. Мадрид. С. 243-248.*

Слід зазначити, що аксіологічний підхід реалізації змісту профільного навчання сприяє становленню цінностей старшокласників, їх особистісного самовизначення, активного визначення своєї позиції щодо суспільно виробленої системи цінностей, визначення на тій основі сенсу свого існування.

Системний підхід має на меті розвиток мотивації до самореалізації, прагнення до збагачення і поповнення знань, усвідомлення необхідності щодо оволодіння цілісністю знань в подальшому житті, створення умов для максимального розвитку індивідуальності учнів, їх здібностей, нахилів, кола інтересів та уподобань.

Особистісно-орієнтований підхід надає особистісного сенсу цінності знань; створює розвивально-пізнавальне середовища для виявлення суб'єктивних можливостей кожного учня; сприяє організації діалогічного спілкування між суб'єктами освітнього процесу на засадах партнерства. Відповідно, фіксованого змісту освіти в особистісно орієнтованого підході не існує, адже його формує сам учень у процесі навчання. Методи навчання виступають діалог учителя й учня, самостійна робота учня з інформацією, виконання творчих робіт, необхідність яких визначена самим учнем».

Комплексний підхід у процесі реалізації змісту профільного навчання здійснює відхід від фрагментарного, відокремленого бачення дійсності, натомість має місце наближення до комплексного аналізу, до зосередженості на взаємодіях, взаємозв'язках, взаємозалежностях об'єктів та явищ, що вивчаються.

В основі інтегративного підходу закладено включення до вивчення інтегрованих курсів, які об'єднують розмаїтість освітніх об'єктів. Означене у свою чергу надає змогу учням і вчителів реалізувати свої можливості, забезпечити вивчення фундаментальних об'єктів шляхом виходу на суміжні теми інших навчальних предметів.

Культурологічний підхід сприяє використанню сукупності методологічних прийомів, які забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального і психологічного життя, зокрема сфери освіти й педагогіки, крізь призму

системоутворювальних культурологічних понять: культура, культурні зразки, норми і цінності, побут і спосіб життя, культурна діяльність та інтереси. Отже, розглядається система знань на широкому соціокультурному фоні, вивчаються загальні закономірності розвитку культури людини і суспільства, принципи їх функціонування, взаємозв'язки і взаємозалежності.

Акмеологічний підхід уможливорює перетворення наявного рівня розвитку особистості учня як цілісності у більш оптимальний, найвищий. Формуючи при цьому спочатку знання, а далі на їх основі вміння, навички та необхідні життєві компетентності.

Діяльнісний підхід спрямовує організацію навчально-пізнавальної діяльності старшокласників засобом використання різноманітних технологій навчання зорієнтованих на формування умінь діяти та розв'язувати життєво важливі завдання.

Синергетичний підхід в питанні реалізації змісту профільного навчання створює освітнє середовище, за якого об'єднуються не лише інші методологічні підходи, а й розрізнені знання.

Рефлексійний підхід полягає в активізації механізмів розвитку особистості учнів за рахунок власної діяльності. Зміст освіти перетворюється з мети у засіб розвитку здатності навчатися; створюються умови для прояву творчих задатків, зокрема через освітні ситуації, задіюються механізми критичного її осмислення й оцінювання; зростає рефлексійний потенціал учнів.

У зв'язку з тим, що означене дослідження порушує проблему змісту та методичного спрямування проектування профільного навчання старшокласників, доцільно зупинитися на важливості застосування компетентнісного та проектно-орієнтованого підходу в профільному навчанні старшокласників.

В загальному розумінні В. Карпенко⁶²⁰ трактує проектно-орієнтований підхід як напрям націлений на отримання учнем тих знань, що будуть

⁶²⁰Карпенко В. І. Проектно-орієнтований підхід до управління в освіті. *Вісник НТУУ «КПІ»*. Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць, 2012. № 1(34). С. 128-132.

використані на практиці та задля створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам учнів та завданням, що вони ставлять перед собою.

За визначенням Л. Хоружої⁶²¹ компетентність нині стосується не тільки змісту освіти, а передбачає формування в молоді певних навичок для життя й діяльності в соціальній сфері суспільства.

У межах дослідження реалізацію компетентнісного та проектно-орієнтованого підходу ми вбачаємо у спрямованості освітнього процесу за спеціалізаціями кожного окремого профілю навчання. Головним у цьому плані є проектування та розроблення інноваційного змісту профільного навчання старшокласників за відповідними спеціалізаціями. Кінцевою метою профільного навчання за цим змістом має бути сформована предметна проектно-орієнтована компетентність за обраними старшокласниками спеціалізаціями.

Базуючись на даних концептуальних підходах слід відмітити, що реалізація профільного навчання в профільних класах середніх загальноосвітніх шкіл на засадах окреслених концептуальних підходів надає учням імпульс для усвідомлення важливості набуття знань, умінь, навичок та необхідних життєвих компетентностей, формує стійку самомотивацію, посилює методологією наукового пізнання, що у кінцевому результаті слугуватиме детермінантою розвитку ціннісних орієнтацій старшокласників.

Відтак, першочерговим кроком в цьому аспекті стало підписання в 1991 році Закону України «Про освіту», основні положення якого наголошували на тому, повна загальна середня освіта має бути обов'язковою й забезпечувати всебічний розвиток дитини як особистості, її нахилів, здібностей, талантів, професійне самовизначення, формування загальнолюдської моралі, засвоєння визначеного суспільними, національно-культурними потребами обсягу знань про природу, людину і суспільство, екологічне виховання, фізичне

⁶²¹Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. *Педагогічна освіта : теорія і практика : збірник наукових праць. К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2007. № 7. (Серія «Психологія. Педагогіка»).* 202 с.

вдосконалення. Здобуття загальної середньої освіти у навчально-виховних закладах в обсязі освітнього мінімуму оплачується державою.

Наступним кроком до деідеологізації і демократизації освітнього процесу стало підписання «Програма розвитку народної освіти України на перехідний період (1991-1995 рр.)» програми планувалося удосконалення змісту загальноосвітньої підготовки, оновлення навчально-методичних комплексів, забезпечення диференціації й різнорівневого підходу при викладанні шкільних дисциплін. Передбачалося скорочення обов'язкового навантаження учнів, розширення шкільного компонента освіти, введення додаткових спецкурсів, факультативів, курсів за вибором учнів, більш широке запровадження профільного навчання.

У 1993 р. Кабінетом Міністрів було затверджено програму «Освіта» («Україна ХХІ століття»)⁶²² процес реформування всіх ланок освіти відбувався під гаслами деідеологізації й демократизації навчального процесу, звернення до національно-культурних витоків і традицій.

У 1993 році діапазон оцінювання навчальної праці звузили до 4-бальної шкали. З 2000 року в школах України діє 12-бальна система оцінювання. У першому класі діє вербальна характеристика знанням, умінням і навичкам учнів.

Документом, який посприяв розвитку шкіл нового типу та профільного навчання на засадах деідеологізації і демократизації освітнього процесу, була «Концепція становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості», затверджена 26 червня 1996 року, у якій зазначалося, що завдання створення варіантної мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості, яка б відповідала загальнолюдським цінностям та інтересам особистості, суспільства, держави, передбачає побудову диференційованої системи освіти та організацію навчання і виховання

622 Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / уклад. О. О. Любар ; за ред. В. Г. Кременя. К. : Знання, 2005. С. 600–623.

обдарованої учнівської молоді не тільки у гімназіях, колегіумах, ліцеях, спеціалізованих школах, але й у загальноосвітніх школах трьох ступенів, позашкільних закладах, наукових об'єднаннях та культурно-освітніх установ за місцем проживання.

У такий спосіб, наприкінці 2000 р. процес реформування шкільної освіти в Україні вступив у нову фазу свого розвитку. На початку вересня було обнародовано проект «Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи». Її поява обґрунтовувалася тим, що інтеграція і глобалізація соціальних, економічних та культурних процесів, перспективи розвитку української держави потребують випереджаючого, глибокого оновлення системи освіти. У преамбулі зазначалося, що перехід до дванадцятирічного терміну здобуття загальної середньої освіти зумовлено приведенням вітчизняних освітніх стандартів у відповідність до норм світового співтовариства: це було однією з рекомендацій Ради Європи щодо освітніх реформ в Україні. Збільшення терміну навчання мало резонанс у суспільстві. На їхню думку, 12-річне навчання призведе до розтягнутості шкільної програми та затримуватиме соціалізацію учня і його вихід на ринок праці. Відтак, у 2000-2001 навчальному році в дію вводиться нова система оцінювання знань учнів за 12-бальною шкалою та семестровий контроль. Зміна критеріїв оцінювання дала змогу подолати таке явище як другорічництво.

Таким чином, суть тенденцій періоду 1991-2017 років становлять демократизація, індивідуалізація та прагматизація освітнього процесу, що у своїй сукупності становлять зміст освітньої концепції того періоду, а саме:

- 1) перехід до 12-річної системи освіти в середній школі як умови для інтелектуального, соціального, морального й фізичного розвитку й саморозвитку учнів, виховання громадянина-патріота, створення надійного фундаменту для формування демократичного суспільства;

- 2) зростання в навчальному процесі вміння здобувати інформацію з різних джерел, переробляти й застосовувати її для індивідуального розвитку й самовдосконалення людини;

3) посилення практичного й виховного спрямування освіти;

4) диференціацію та індивідуалізацію навчання і виховання учнів, створення умов для їх саморозвитку й самовизначення, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей;

5) забезпечення безперервності освіти молоді;

б) зростання значення в житті загальноосвітньої школи органів громадського самоуправління (учнівські збори, батьківські збори, опікунська рада, наглядова рада тощо) та колегіального органу управління (педагогічна рада);

7) посилення виховної та організаторської функцій вчителя, стимулювання діалогової форми спілкування з учнями, переходу від авторитарної педагогіки до педагогіки особистісно зорієнтованої, комунікативної.

2.3.2. Зміст, основна мета, завдання профільного навчання в старших класах середніх загальноосвітніх шкіл України. (2003-2017 рр.)

У сучасних умовах розвитку шкільної освіти увага зосереджується на особистості кожного учня, створенні умов, необхідних для розвитку закладених природою задатків. Одним із можливих шляхів реалізації таких цілей є диференціація змісту освіти. Важливим у цьому аспекті є особистісний сенс освіти як чинник розвитку індивідуальності дитини, спрямованість навчання на задоволення екзистенційних потреб людини (свободу буття, вільний вибір життєвого шляху, світогляд, самостійність і відповідальність, самореалізацію, саморозвиток, самовизначення, творчість). Профільне навчання набуло нових сенсів у контексті філософії людиноцентризму в освіті, й відповідно до неї освітній процес потребує вдосконалення, модернізації змісту, оновлення методів і форм організації навчання учнівської молоді.

Відповідно до цієї філософії, покладеної в основу парадигми сучасної освіти, людина з її особистісними потребами і власним внутрішнім світом,

неповторна її індивідуальність є найвищою цінністю суспільного буття й центром педагогічної взаємодії.

Перш за все слід звернути увагу на історичний досвід впровадження профільного навчання, оскільки це не є новацією для вітчизняної освітньої системи. Ще за радянських часів пріоритетними напрямками було отримання певної професії. Відповідно, організовувалися різнопрофільні школи (ремісничо-промислові, медичні індустріально-технічні, ремісничі, тощо), де учні навчалися після отримання загальної середньої освіти. В кінці 50-80-х рр. ХХ ст. функціонували спеціалізовані школи з поглибленим вивченням окремих предметів. Одночасно в загальноосвітній школі зберігалися профорієнтаційні курси. З початку 90-х рр. з'являються освітні заклади нового типу (гімназії, ліцеї, колегіуми), котрі функціонують як освітні заклади II-III ступенів із поглибленим вивченням окремих предметів та допрофільною підготовкою. Відповідно, поняття «профільного навчання» бере свій початок від 2000 року в контексті прийняття Концепції профільного навчання в старшій загальноосвітній школі (2003 р.) розробленої на виконання Закону України «Про загальну середню освіту» (1999 р.) та постанови Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 р. «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання», яка ґрунтується на основних положеннях Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) і спрямована на реалізацію Національної доктрини розвитку освіти, затвердженої Указом Президента України від 17.04.2002 р. В окреслених документах закладено нові підходи до організації освіти в старшій школі. Відтак, надалі вона має функціонувати як профільна.

Проте не зважаючи на означені зміни в законодавчих актах, перехід до профільного навчання в старших класах загальноосвітніх навчальних закладах відбувся у 2010 р., як і було передбачено законодавством, адже до цього терміну відбувалося завершення розробки програмно-методичного забезпечення, що було передбачено відповідними нормативними актами.

У такий спосіб, перехід до профільної освіти старшокласників відбувався в контексті переходу загальноосвітньої школи на 12-річний термін навчання.

Досліджуючи питання змісту, мети та завдань профільного навчання в старших класах середніх загальноосвітніх шкіл України, перш за все доцільно визначити сутність базового поняття дослідження «профільне навчання», яке ми розглядаємо як засіб диференціації та індивідуалізації навчання, що дозволяє за рахунок змін у цілях, змісті та структурі організації освітнього процесу, урахування освітніх потреб, нахилів та здібностей учнів, створити умови навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення⁶²³.

На думку М. Чистякової⁶²⁴, профільне навчання являє собою науково-практичну діяльність соціальних інститутів (школи, сім'ї, базових установ, середніх спеціальних і закладів вищої освіти, позашкільних установ), спрямовану на формування у старшокласників професійного самовизначення з урахуванням індивідуальних особливостей особистості учня та потреб сучасного ринку праці у кваліфікованих кадрах. Адже зв'язок школи з виробництвом є необхідною умовою професійного становлення майбутніх фахівців.

Сучасне трактування профільного навчання представлено в редакції ЮНЕСКО⁶²⁵ розглядається як неперервний процес і важливий елемент освіти, спрямований на надання допомоги особистості у правильному виборі освіти в галузі професійної діяльності. Профільне навчання повинно забезпечити можливість: 1) усвідомити власні інтереси і здібності, навчитися ставити перед

⁶²³Загородня А. Диференціація змісту навчання в старшій школі України (1991-2010 рр.). *Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій: зб. мат. Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 11-12 жовтня 2018 р. Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2018. С. 141–148.*

⁶²⁴Чистякова, С. Н. Теоретические проблемы взаимодействия школы, семьи и общественности в подготовке учащихся к выбору профессии. *Профессиональная ориентация школьников. М.: Педагогика, 1983. С. 3–7.*

⁶²⁵Пересмотренная рекомендация о техническом и профессиональном образовании, принятая Генеральной конференцией на восемнадцатой сессии. Париж, ЮНЕСКО. 19 ноября, 1974.

собою реальні цілі; 2) пройти курс освіти, який відповідає цілям профорієнтації; 3) приймати як на першій, так і на подальших стадіях профорієнтації рішення відносно своєї професії, які б задовольняли особистість; 4) спростити перехід від навчання до роботи на будь-якому рівні, або стадії.

На думку Л. Покроєвої⁶²⁶ профільне навчання – це засіб диференціації та індивідуалізації навчання, який враховує інтереси, нахили та здібності учнів, створює умови для навчання відповідно до їх професійної орієнтації.

На переконання Р. Бессонова⁶²⁷, профільне навчання слід розглядати як освітній процес в профільних класах ліцеїв та гімназій, що зорієнтований на соціально-професійне самовизначення старшокласників шляхом диференціації навчання на підставі врахування здібностей і інтересів.

Для української освіти історично склалось так, що ідея врахування індивідуальних особистісних якостей учня з'явилася й розвинулась у шкільній практиці саме через диференційований підхід до формування й реалізації змісту навчання (Бугайов О., Бударний О., Бутузов І. та ін.)⁶²⁸.

З точки зору Л. Липової⁶²⁹, диференціація в умовах профільного навчання має свої особливості, хоча саме профільне навчання є різновидом зовнішньої диференціації, характерною ознакою якої є те, що на основі вивчення особистісних рис (нахилів, інтересів, здібностей учнів) і врахування місцевих умов створюються класи різних профілів. У своїх наукових працях вчена зазначає, що основними векторами диференціації навчання є: 1) диференціація цілей навчання; 2) диференційований підхід за рахунок здійснення психологічного супроводу диференціації (врахування вікових особливостей,

⁶²⁶ Покроєва Л. Створення системи підготовки педагогічних кадрів до запровадження профільного навчання у старшій школі. *Післядипломна освіта*, 2006. № 1. С 92–94.

⁶²⁷ Бессонов Р. Інтенсифікація і оптимізація процесу навчання учнів профільних класів. *Педагогіка*, 2017. (1), 28-33.

⁶²⁸ Бугаев А. И. Методика преподавания физики в средней школе : теорет. основы М. : Просвещение, 1981. 288 с.; Бударный А. А. Пути и методы предупреждения неуспеваемости и второгодничества : автореф. дис. канд пед наук.: 13.00.02 М., 1965. 33 с.; Бутузов И. Д. Чтобы каждый ученик был активным. *Народное образование*. 1969. № 11. С. 53

⁶²⁹ Липова Л., Войцеховський М., Замаскіна П. Диференціація як провідний принцип допрофільної підготовки учнів основної школи. *Рідна школа*, 2011. № 1–2. С. 56–60.

стадій розвитку, типу мислення, інтересів, уподобань); 3) диференціація навчального змісту і його засвоєння учнем на рівні максимальних акмеологічних можливостей щодо привласнення і прирощення змісту, орієнтація не лише на когнітивний і операційний компоненти, а й на мотиваційно-орієнтаційний, аксіологічний та креативний.

Профільне навчання старшокласників впливає як з потреб держави у становленні майбутніх фахівців, так і з цілей, мотивів, задатків і запитів особистості. У зв'язку з цим сьогодні прийнято виокремлювати п'ять рівнів засвоєння змісту освіти: 1) загального теоретичного уявлення; 2) навчального предмета; 3) навчального матеріалу; 4) практичної діяльності навчання (педагогічної дійсності) – «вчитель – учень – матеріалізація змісту»; 5) змісту освіти як результату навчання, результат діяльності та власного надбання особистості учня. Тобто враховується діяльнісний компонент змісту, особистісний досвід учня. Цей рівень підсумковий, він орієнтований на результат освітнього процесу, коли зміст стає особистим надбанням учня.

У зв'язку з цим діяльнісний аспект змісту набув у наш час особливо важливого значення, адже постало завдання виховання особистості, здатної приймати відповідальні рішення, швидко діяти, переорієнтовуватись у середовищі, яке швидко змінюється.

Сьогодні цілі навчання особистості старшокласників не обмежуються лише знаннями, вміннями і навичками, зміст освіти повинен бути зорієнтованим на розвиток розумових та творчих здібностей, самостійності, на забезпечення профільного, а далі професійного самовизначення особистості, створення умов для її самореалізації. А оскільки кожна особистість має свободу і право вибору свого шляху в житті, то й зміст навчання потрібно вибудовувати згідно з принципом диференціації. Сучасний зміст освіти має бути максимально особистісно-зорієнтованим для досягнення особистістю основних цілей освіти, забезпечення її самовизначення і самореалізації в житті. Це підтверджує необхідність диференціації змісту навчання в цілому і на допрофільному етапі, зокрема.

Профільне навчання по цілях і змісту займає положення між загальним середнім і професійним навчанням та дозволяє старшокласникам придбати глибокі й різнобічні теоретичні й прикладні знання, міцні практичні навички з обраного профілю, підготувати себе до успішного продовження навчання в закладі вищої освіти, середньому професійному закладі освіти відповідного напрямку, або до праці в сфері матеріального виробництва.

В площині досліджуваної проблеми доцільно розкрити сутність поняття «профільні загальноосвітні предмети» під якими розуміємо цикл предметів, які реалізують мету, завдання і зміст кожного конкретного профілю. Означені предмети є обов'язковими до вивчення учнями, які обрали той чи інший профіль навчання, адже вони мають на меті більш глибоке занурення в предмет та змістовне опанування навчальним матеріалом.

Так, до основних форм профільного навчання слід віднести: поглиблене вивчення окремих навчальних предметів, курсів за вибором, факультативних курсів, створення допрофільних груп, проведення профільної орієнтації, профільного консультування, інформаційної роботи, заняття в предметних гуртках, наукових товариствах учнів, конкурс-захист науково-дослідницьких робіт у Малій академії наук, участь у предметних олімпіадах, співбесіди в кабінетах профорієнтації та ін.

Зважаючи на вітчизняний та зарубіжний досвід диференціації змісту навчання як засіб реалізації особистісно-орієнтованого, індивідуалізованого та інших підходів до навчання, що ґрунтуються на врахуванні особливостей особистості учня, нами було визначено сутність реалізації диференційованого підходу в технологічній підготовці учнів старшої загальноосвітньої школи.

Диференційоване навчання у вітчизняному досвіді середньої школи існувало на певному ступені загальноосвітньої школи і розглядалось як «поділ навчальних планів і програм у старших класах середньої школи»⁶³⁰.

⁶³⁰Педагогическая энциклопедия : Энциклопедии, словари справочники, т. 4 / Ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров. М. : «Советская энциклопедия», 1968. 911 с.

Диференціацію навчання слід розглядати як: а) конкретну форму організації освітнього процесу, яка створює оптимальні умови для реалізації.

У «Новому тлумачному словнику української мови»⁶³¹ диференціацію визначають як поділ, розчленування чого-небудь на окремі різнорідні елементи. Розрізняють функціональну і структурну диференціацію. За першої відбувається розширення функцій, які виконують окремі елементи системи, що розвивається, а за другої – виокремлюють підсистеми, які реалізують певні функції.

М. Скаткін⁶³² виділяє диференціацію як родове поняття, що включає в себе індивідуалізацію як видове (конкретне) поняття. Освітній процес, «...якому властивий поділ учнів на типологічні групи, має назву диференційованого, а навчання в його умовах називають диференційованим навчанням»⁶³³.

В. Монахов⁶³⁴ навпаки підпорядковує диференціацію індивідуалізації як більш загальному поняттю. Він розглядає індивідуалізацію навчання як мету, а диференціацію – як засіб досягнення цієї мети.

Спираючись на дослідження деяких науковців (Н.Огурцова, Г. Бунтовської⁶³⁵, І. Якиманської⁶³⁶ та ін.), Н. Шиян⁶³⁷ приходять до висновку, що профільне навчання (диференціація) охоплює сукупність форм і методів навчання, спрямованих на досягнення учнями певного освітнього рівня з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей. Автор виокремлює два

⁶³¹ Новий тлумачний словник української мови: у трьох томах / Укладачі: В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Т. 3 К. : «Аконіт», 2003. 862 с.

⁶³² Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 1982. 319 с.

⁶³³ Так само, с. 218.

⁶³⁴ Монахов В. М., Орлов В. А. Углубленное изучение отдельных предметов. *Советская педагогика*. 1986. № 9. С. 31 – 33.

⁶³⁵ Огурцов Н., Бунтовская М. Дифференцированное обучение в школе: опыт, проблемы, перспективы. Минск: Знание, 1990. с. 69.

⁶³⁶ Якиманская И. Личностно ориентированная школа: критерии и процедуры анализа и оценки ее деятельности. *Директор школы*, 2003. № 6. С. 45–54.

⁶³⁷ Шиян Н. І. Профільне навчання у школах сільської місцевості: теорія і практика. Полтава : АСМІ, 2004. 442 с.

основних типи профільного навчання: рівневу (внутрішню) та профільну (зовнішню) диференціацію, напіввідкриту та приховану диференціацію (Рис. 2).

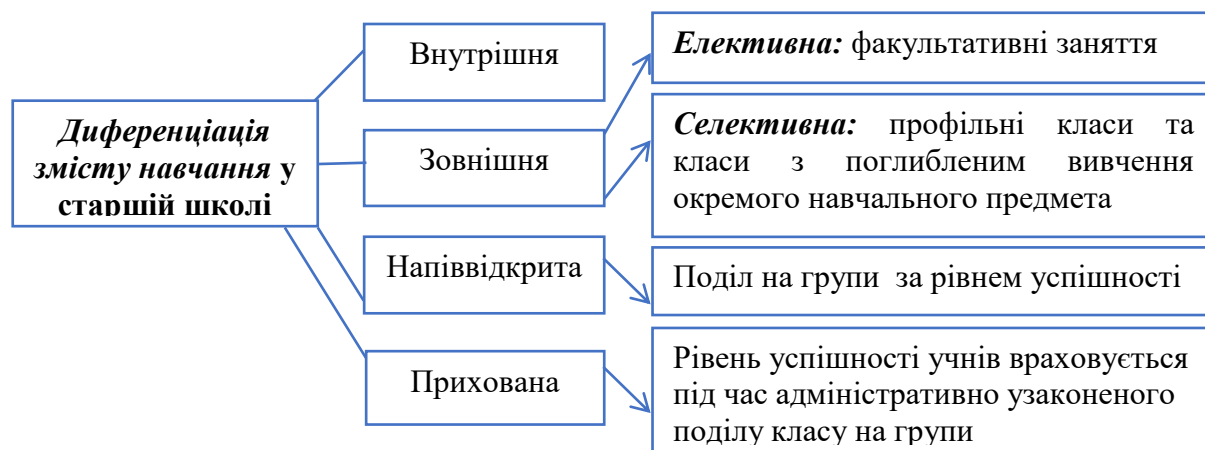


Рис. 2. Класифікація диференціації змісту навчання

Під *внутрішньою диференціацією* розуміють таку організацію освітнього процесу, за якої індивідуальні особливості учнів урахуються в умовах роботи вчителів у звичайних класах. Зовнішню диференціацію розуміють як таку організацію освітнього процесу, за якої для врахування індивідуальних особливостей учнів їх об'єднують у спеціальні диференційовані навчальні групи. Зовнішню диференціацію поділяють на елективну (гнучку) та селективну (бар'єрну). До форм навчання з елективною диференціацією належать факультативи з довільним вибором предметів на базі інваріативного ядра, із селективною – профільні класи, класи з поглибленим вивченням певного навчального предмета.

Під *зовнішньою диференціацією* розуміють таку організацію навчального процесу, за якої для врахування індивідуальних особливостей учнів їх об'єднують у спеціальні диференційовані навчальні групи.

Отже, внутрішня диференціація не передбачає типологічного групування суб'єктів навчання, тоді як зовнішня будується на основі різних форм профільного та поглибленого вивчення предметів і відбувається за умови виокремлення стабільних, відносно гомогенних груп учнів.

Зовнішню диференціацію поділяють на елективну (гнучку) та селективну (бар'єрну). До форм навчання з елективною диференціацією належать факультативи з довільним вибором предметів на базі інваріативного ядра, із селективною – профільні класи, класи з поглибленим вивченням певного навчального предмета. Зовнішня диференціація навчання передбачає створення профільних класів, у яких зміст освіти й вимоги до початкових досягнень школярів відрізняються. Профільне навчання в основній і старшій школі організовується з урахуванням результатів психологічної діагностики, експертної оцінки, рекомендацій учителів і батьків, самовизначення учнів.

Найближчим до реальної шкільної практики є такий погляд на внутрішню диференціацію навчання, за якого її основним завданням є підвищення якості засвоєних учнями знань, передбачених навчальною програмою з певного шкільного предмета. Адже не всі учні спроможні засвоювати навіть мінімальний обсяг програмового навчального матеріалу. Крім того є й такі, що потребують додаткових «навантажень», оскільки швидше за інших засвоюють навчальний матеріал.

У такий спосіб внутрішня диференціація, спрямована на підвищення ефективності навчального процесу, допомагає вчителю продуктивніше розв'язувати освітні завдання на підґрунті врахування тих індивідуальних здібностей і природних нахилів, які мають учні. Індивідуальність учня, його особистість тут розглядається як засіб досягнення певного освітнього результату, передбаченого змістом єдиної для всіх учнів навчальної програми.

Профільна диференціація передбачає вибір учнями певного напрямку майбутньої професійної діяльності. На відміну від внутрішньої, в умовах зовнішньої диференціації (профільного навчання) учень має можливість обирати зміст навчання. В технологічній освіті такий зміст є професійно орієнтованим, тому вибір профілю чи спеціалізації спирається на життєві й професійні цілі й наміри учня. Цілком очевидно, що профільне навчання дає змогу повніше, ніж внутрішня диференціація, враховувати особистісний підхід в освіті, оскільки завдяки периферійному змісту освіти, у її центрі знаходиться

особистість як її мета, модель і кінцевий результат. Натомість зміст є лише засобом для досягнення відповідних цілей.

Розрізняють також напіввідкриту та приховану диференціацію⁶³⁸. *Напіввідкрита диференціація* полягає в тому, що рівень успішності учнів враховується в процесі адміністративно узаконеного поділу класу на групи, що є характерним, наприклад, для вивчення іноземної мови, уроків праці тощо. Учителі, які працюють у таких групах, складають для кожної з них окремі календарні й поурочні плани. За результатами навчання й за згодою учнів у кінці кожного навчального року поділ на групи може уточнюватися, тобто їхній склад також можна вважати динамічним. Очевидно, що застосування такого поділу передбачає необхідність взаємної згоди між учителями, які працюють паралельно. Вони працюють зі слабшими групами по черзі. Така диференціація іноді застосовується під час комплектації класів і, навіть, у процесі створення нових типів шкіл (ліцеї).

Напівприховану диференціацію втілює в собі також ідея профілізації старших класів середньої школи. *Прихована диференціація*⁶³⁹ виявляється в поділі учнів на групи за рівнем успішності за допомогою індивідуальних карток. Підгрупі слабших учнів надається додаткова освітня підтримка.

Диференціація змісту навчання покликана допомогти школі позбутися необхідності навчати всіх однаково, зменшити перевантаження учнів, ураховуючи їхні індивідуальні особливості, створити умови кожній особистості для самоствердження й самовизначення, озброївши її необхідними знаннями та вміннями.

Основні складники технології диференційованого навчання визначаються на підґрунті розроблених у педагогічній теорії та практиці вимог, які ставляться

⁶³⁸Шиян Н. І. Зазнач. праця.;Побірченко Н. А. Зазнач. праця.

⁶³⁹ Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору К. : Пед. думка, 2009. 520 с.; Бугаєв А. І. Методика преподавания физики в средней школе : теорет. основы М. : Просвещение, 1981. 288 с.

до педагогічної технології загалом та до рівневої організації навчальної діяльності учнів зокрема:

- визначення чіткої системи цілей навчання;
- встановлення вихідного стану пізнавальних можливостей учнів, виокремлення типологічних груп;
- конструювання навчального циклу, створення програми впливів із урахуванням перехідних станів учнів кожної типологічної групи;
- реалізація запланованих завдань, організація різнорівневої навчальної діяльності школярів;
- відстеження інформації про хід діяльності, оцінювання поточних результатів;
- уточнення цілей навчання, внесення необхідних корективів;
- підсумкове оцінювання результатів навчання;
- повторне відтворення циклу без змін або з корекцією.

Диференціація змісту навчання завжди відбувається за одним або кількома напрямками, з-поміж яких виокремлюють такі:

- за цілями навчання: групи компенсувального навчання (вирівнювання, корекції, педагогічної підтримки), творчі, роботи з обдарованими учнями, підготовки до вступу до закладів вищої освіти, оволодіння спеціальністю тощо;
- за змістом навчання: спеціальні класи (групи, школи) – профільні, з поглибленим вивченням, з ухилом, раннього вивчення предмета, спеціальних програм, групи професіоналізації та спеціалізації, додаткових освітніх послуг тощо;
- за методами й технологіями: групи розвивального навчання, колективного способу навчання, які працюють за авторськими методиками; комп'ютерної технології, соціоігрової, вальдорфської педагогіки, Монтесорі – методика, підвищеної індивідуальної уваги, компенсувального навчання тощо;
- за рівнем навчання: групи базового освітнього стандарту, просунутого рівня (групи поглибленого вивчення предмета, факультативні, гімназійні,

ліцейські), компенсувального, адаптувального рівня (вирівнювання, корекції, педагогічної підтримки), спеціальні тощо;

– за темпом (часом) навчання: класи (групи) випереджального, прискореного й уповільненого навчання (три, чотири та п'ятирічна початкова школа, екстернат).

За характерними індивідуально-психологічними особливостями дітей, які становлять основу для формування гомогенних груп, диференціацію змісту навчання розрізняють за:

- віковим складом (шкільні класи, вікові паралелі, різновікові групи);
- статтю (чоловічі, жіночі, змішані класи, команди, школи);
- інтересами (гуманітарні, фізико-математичні, біолого-хімічні та інші групи, напрями, відділення, школи);
- рівнем розумового розвитку (рівень досягнень);
- особистісно-психологічними типами (тип мислення, акцентуації характеру, темперамент, соціотип тощо);
- рівнем здоров'я (фізкультурні групи, групи ослабленого зору, слуху, лікарняні класи).

Основними цілями, результатами й критеріями ефективності диференціації змісту навчання є:

- підвищення ефективності шкільної освіти, створення найдоцільнішої для країни системи освіти молодого покоління, що забезпечує кожному максимальний розвиток індивідуальних можливостей і здібностей;
- демократизація навчально-виховного процесу, ліквідація однаковості школи, надання учням свободи вибору елементів навчально-виховного процесу;
- створення для навчання й виховання умов, адекватних індивідуальним особливостям учнів і оптимальних для їхнього різнобічного загального розвитку – розумового, фізичного, морального, естетичного, трудового;

– формування й розвиток індивідуальності, самостійності й творчого потенціалу особистості, максимальний розвиток обдарованих дітей, забезпечення обґрунтованого вибору випускниками професії з урахуванням здібностей і результатів освіти;

– захист дітей, які потребують соціально-педагогічної допомоги, адаптація та залучення до повноцінного навчального процесу дітей із аномаліями розвитку й асоціальною поведінкою.

Впроваджуючи європейські стандарти загальної середньої освіти, Україна пішла шляхом профілізації школи, у зв'язку з чим перед переходом у старші класи середньої школи 10-12 класи кожен учень має самостійно визначитися зі своєю майбутньою професією і обрати той чи інший профіль навчання згідно зі своїми здібностями та уподобаннями. Оскільки цей вибір передбачає поглиблене вивчення циклу споріднених предметів за відповідним напрямом, як от: суспільно-гуманітарний, філологічний, художньо-естетичний, природничо-математичний, технологічний та спортивний.

Базові шкільні предмети є обов'язковими до вивчення незалежно від обраного профілю навчання, а от профільні предмети шкільної програми вивчатимуться на різних рівнях в залежності від обраного профілю: *базовому*, де зміст винесеного до вивчення шкільного матеріалу зводиться до мінімуму (наприклад, математика у філологів); *академічному* – предмети не є профільними, але споріднені й тому вивчатимуться у ЗВО (фізика у хіміко-біологічному профілі); *профільної підготовки* – поглиблене вивчення предметів з орієнтацією на майбутню професію (фізика і математика у фізико-математичному профілі).

Для більш глибокого розуміння сутності, місця та ролі профільного навчання у розвитку сучасних загальноосвітніх шкіл, доцільно з'ясувати його цілі та зміст. Відтак, складовими цілей профільного навчання є формування в учнів соціально-педагогічних, організаційно-методичних та універсальних

компетенцій необхідних для успішної самореалізації індивіда в суспільстві⁶⁴⁰.

Серед головних чинників реалізації змісту профільного навчання слід виокремити наступні: наскрізний процес навчання який формує цінності; набуття компетентностей для життя; пріоритет національних та культурних цінностей; оволодіння саморефлексією; загальнокультурна грамотність; свобода прояву творчості; орієнтація на потреби учня (дитиноцентризм) та ін.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що організація профільного навчання в старших класах середньої загальноосвітньої школи надає можливість забезпечити отримання якісного рівня знань з профільних предметів на рівні сучасних вимог, задовольнити потреби учнів у їх професійному самовизначенні, а також підготувати конкурентоспроможного випускника, майбутнього фахівця здатного гідно працювати в сучасних умовах.

Мета профільного навчання полягає у забезпеченні рівних можливостей для доступу старшокласників до здобуття профільної та початкової допрофесійної підготовки; гарантування неперервної освіти впродовж усього життя; виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства⁶⁴¹.

З поміж основних завдань профільного навчання слід виокремити наступні: створення умов для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі їхньої загальноосвітньої підготовки; виховання в учнів любові до праці, забезпеченні умов для їхнього життєвого і професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору й оволодіння майбутньою професією; формування соціальної, комунікативної, інформаційної, технічної, технологічної компетенцій учнів на до профільному

⁶⁴⁰Загородня А. Спеціалізовані школи як провісники профільного навчання у 90-Х роках ХХ століття. *Науково-пед. журн. «Молодь і ринок»*, 2019. Вип. № 4(171). С. 66–72.

⁶⁴¹Загородня А. А. Диференціація змісту навчання у старшій школі як ефективна умова реалізації особистісно-орієнтованої парадигми освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наукових праць. Серія: Педагогіка*, 2018. Вип. № 25 (2-2018). С. 59–65.

рівні, спрямування підлітків щодо майбутньої професійної діяльності; забезпечення наступно-перспективних зв'язків між загальною середньою і професійною освітою у відповідності до обраного профілю⁶⁴².

Профільне навчання ґрунтується на принципах: *фуркації* (розподіл учнів за рівнем освітньої підготовки, інтересами, потребами, здібностями і нахилами); *варіативності й альтернативності* (освітніх програм, технологій навчання і навчально-методичного забезпечення); *наступності та неперервності* (між допрофільною підготовкою і профільним навчанням, професійною підготовкою); *гнучкості* (змісту і форм організації профільного навчання, у тому числі дистанційного; забезпечення можливості зміни профілю); *діагностико-прогностичної реалізованості* (виявлення здібностей учнів з метою їх обґрунтованої орієнтації на профіль навчання).

Основними принципами⁶⁴³, що були укладені в основу Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття») були: *принцип пріоритетності освіти*, що означав випереджальний характер її розвитку, нове ставлення суспільства до освіти, до знань та інтелекту, кардинально нові підходи до інвестиційної політики в освітній сфері.

Принцип демократизації освіти передбачав децентралізацію та регіоналізацію управління системою освіти з дотриманням найбільш визначальних принципів освітньої політики української держави, надання автономії навчально-виховним закладам у розв'язанні основних питань їхньої діяльності, подолання монополії держави на освіту, перехід до державно-громадської системи управління освітою, у якій особистість, суспільство й держава стануть рівноправними суб'єктами, створення системи партнерства учнів, студентів і педагогів; принцип демократизації освіти передбачав децентралізацію та регіоналізацію управління системою освіти з дотриманням найбільш визначальних принципів освітньої політики

⁶⁴²Загородня А. А. Профільзація загальної середньої освіти в контексті ідей НУШ. *Науково-пед. журн. «Молодь і ринок»*, 2019. Вип. № 10(177). С.126-130.

⁶⁴³Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія. К.: Богданова А.М., 2008. 406 с.

української держави, надання автономії навчально-виховним закладам у розв'язанні основних питань їхньої діяльності, подолання монополії держави на освіту, перехід до державно-громадської системи управління освітою, у якій особистість, суспільство й держава стануть рівноправними суб'єктами, створення системи партнерства учнів, студентів і педагогів.

Принцип гуманізації освіти – був спрямований на утвердження людини як найвищої соціальної цінності, найповніше розкриття її здібностей та задоволення різноманітних освітніх потреб, забезпечення пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи.

Принцип гуманітаризації освіти полягав у формуванні цілісної картини світу, духовності, культури особистості і планетарне мислення. Принцип національної спрямованості освіти, на думку авторів, означав невідривність освіти від національного ґрунту, її органічне поєднання з національною історією і народними традиціями, збереження та збагачення культури українського народу, визнання освіти важливим інструментом національного розвитку й гармонізації національних відносин. *Принцип відкритості системи освіти* передбачав її орієнтованість на цілісний неподільний світ, його глобальні проблеми, усвідомлення пріоритетності загальнолюдських цінностей над груповими і класовими, інтеграцію у світові освітні структури.

Принцип безперервності освіти відкривав можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності й наступності у навчанні та вихованні; перетворення набуття освіти у процес, що триває упродовж всього життя людини. *Принцип нероздільності навчання і виховання* мав забезпечити органічне поєднання, підпорядкування змісту навчання та виховання формуванню цілісної та всебічно розвиненої особистості. *Принцип багатокладності та варіантності освіти* передбачав створення можливостей для широкого вибору форм освіти, навчально-виховних закладів, засобів навчання і виховання, які відповідали б освітнім запитам

особистості; запровадження варіантного компонента змісту освіти, диференціацію та індивідуалізацію навчально-виховного процесу, створення мережі недержавних навчально-виховних закладів. Наведені принципи у взаємозалежності й взаємозумовленості формували нову освітню парадигму.

На думку С. Горбулівської⁶⁴⁴ профільне навчання в старшій школі має реалізуватися на основі принципу особистісно-зорієнтованого навчання, гуманізації та гуманітаризації, розвитку індивідуальних особливостей, що у свою чергу зможе розширити можливості старшокласників у виборі власної освітньої траєкторії, залишаючи їм право на самобутність та унікальність. Профільна школа має забезпечити формування самостійності, ініціативності, творчості, впевненості у собі, надати необхідну інтелектуальну допомогу старшокласникам щодо розвитку креативних здібностей та їх інтелектуальних запитів.

З точки зору В. Загвязинського⁶⁴⁵ з поміж головних принципів профільного навчання слід виокремити принцип цілісності педагогічного процесу – це вихідні положення, керівні ідеї, нормативні вимоги, які визначають зміст, форми, методи, засоби і характер взаємодії в цілісному педагогічному процесі та носять характер загальних вказівок, правил, норм, що регулюють весь процес.

Слід зазначити, що необхідність здійснення трансформаційних зрушень у всіх сферах суспільного життя в Україні ХІХ-ХХІ століть та розвиток техніки і технологій висувають ряд нових вимог до особистості. Зосереджується увага на підготовці фармації нового покоління майбутніх фахівців, здатних до критичного та креативного мислення, конструктивної діяльності, самонавчання, саморозвитку та самовдосконалення, уміння ефективно взаємодіяти з

⁶⁴⁴Горбулівська С. Спрямованість навчання дисциплін природничо-математичного циклу на розвиток творчої особистості учня. *Матеріали Всеукраїнської дистанційної науково-методичної конференції з міжнародною участю. Секція 1. Суми: ІТМ* плюс, 2011. 106 с.*

⁶⁴⁵Загвязинский В. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. 5-е изд., стр. М.: Академия, 2008. 192 с.

програмним забезпеченням, технічними пристроями, штучним інтелектом, тощо. Відтак, удосконалення лише змісту освіти вже недостатньо.

Означене зумовлює необхідність його проектування на нових методологічних засадах, інноваційних підходах, ураховуючи запити людини та суспільства, загалом, перспективи цивілізаційного розвитку, розвиток науки і технологій, проблеми сучасної освіти та реалії життя. Особливо це стає актуальним для профільного навчання старшокласників, адже саме школа є базовим щаблем в системі освіти, яка повинна готувати особистість майбутнього фахівця до активної предметно-перетворювальної діяльності в умовах постійного стрімкого розвитку високотехнологічного суспільства.

У такий спосіб надзвичайно важливим при здійсненні змін є глибокий аналіз витоків становлення проблеми проектування змісту профільного навчання в старших класах середніх загальноосвітніх шкіл України з точки зору предметно-історичного погляду на постановку цієї проблематики. А також виокремлення основних віх (1991-2017 рр.) у яких простежується ієрархія кульмінації проблеми проектування змісту профільного навчання в старших класах середніх загальноосвітніх шкіл України.

Ще однією важливою ознакою організації профільного навчання став її регіональний характер, тобто охоплення освітніми послугами території більшої як одна адміністративно-територіальна одиниця нижчого рівня. Тому, завдання організації якісного профільного навчання слід розглядати як невід'ємну частину Стратегії розвитку освіти громади і як елемент Обласної (регіональної) Стратегії розвитку освіти, загалом.

На нашу думку, з метою якісного та ефективного проектування змісту профільного навчання варто дотримуватися запропонованого алгоритму дій (Рис. 3):



Рис. 3. Алгоритм дій щодо якісного та ефективного проектування змісту профільного навчання в старшій школі

Таким чином, проектування профільного навчання старшокласників передбачає організацію освітнього процесу, за якої створюються умови, що дають змогу кожному учневі розкрити свої потенціальні навчальні можливості та здібності, а також сприяє забезпеченню рівного доступу до якісної освіти, створення умов вільного вибору в побудові освітньої траєкторії учнів старшої школи незалежно від умов освітнього середовища.

Загалом, проблема ініціювання проектування профільного навчання в старших класах середніх загальноосвітніх шкіл України була і досі залишається предметом досліджень науковців, зокрема: В. Вдовиченка⁶⁴⁶, О. Коберника⁶⁴⁷, А. Тарари⁶⁴⁸ та ін.

З метою всебічного розгляду проблеми нашого дослідження, доцільно представити психолого-педагогічне осмислення поняття «проектування».

⁶⁴⁶Вдовиченко Р. Проблеми профільного навчання в старшій школі на регіональному рівні. *Освіта і управління*, 2004. Т. 7, Ч. 2. С. 71–77.

⁶⁴⁷Коберник О. Сутнісна характеристика проектування педагогічного процесу. *Збірник наук. праць УДПУ імені Павла Тичини* / [гол. ред.: М. Т. Мартинюк]. Умань: ПП Жовтий О.О., 2012. Ч. 2. 348 с.

⁶⁴⁸Тарара А., Мачача Т., Туташинський В., Вдовченко В. Проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі : монографія. К. : КОНВІ ПРІНТ, 2019. 160 с.

Відтак, педагогічне проектування слід розглядати як алгоритм висування та прогностичного обґрунтування і визначення місії, цілей, змісту, завдань, методів, засобів та організаційних форм навчання і розвитку учнів.

Проектування змісту профільного навчання старшокласників трактуємо як процес створення, або модернізації вже існуючих умов процесу виховання і навчання, що мають відповідати потребам, інтересам, нахилам і здібностям учнів з метою їх мотивації до вибору старшокласниками майбутньої професії.

З метою вибудови ефективної траєкторії руху в контексті досліджуваної тематики, слід виокремити найбільш значущі проблеми загальної середньої освіти, що стали поштовхом до проектування змісту профільного навчання старшокласників у 1991-2017 рр.

Необхідність проектування профільного навчання старшокласників зумовлюють наступні фактори: надмірно затеооретизований зміст навчальних програм та підручників, і як наслідок непрактичність здобутих знань, умінь та навичок учнів для застосування їх у буденному житті; перехід до постіндустріального суспільства; глобалізм і динамізм трансформаційних процесів; європейська інтеграція України; зміна ідеології держави; ринкові реформи; зміни на ринках праці, товарів і послуг; зміна педагогічної парадигми; підвищення запитів і вимог щодо якості освіти, тощо.

Однією з вимог забезпечення профільного навчання у загальноосвітній школі є конструювання варіативного різнорівневого змісту освіти, що обумовлюється опануванням учнями одного класу змісту вибраних предметів на різних рівнях: рівень стандарту, академічний рівень та рівень профільної підготовки (Табл. 1).

Критерії відбору змісту освіти у профільній школі можуть бути визначені поєднанням вимог профільної спрямованості і стандарту загальної освіти, потреби у цих знаннях на наступному рівні навчання і оптимальності структури навчального плану і програми навчальної дисципліни. Тобто при конструюванні змісту освіти старшої школи мають ураховуватися як

індивідуально-особистісні запити кожного школяра, так і соціальне замовлення до школи, зокрема:

– формування бази знань для подальшої професійної освіти згідно з освітніми потребами учня і його планами на майбутнє (предметна компетентність);

– формування способів організації індивідуальної і колективної діяльності (планування, проектування, дослідження, творчість тощо), оформлення продуктів діяльності (управлінська компетентність);

– формування способів використання різного роду ресурсів для здійснення своїх задумів (людського ресурсу, ресурсу інформаційних систем, ресурсу колективної розумової діяльності тощо) (комунікативна компетентність);

– формування способів соціалізації (включення у різні освітні, професійні та інші співтовариства) (соціокультурна компетентність).⁶⁴⁹

Таблиця 1

Конструювання варіативного різнорівневого змісту освіти

Підстави	Рівень стандарту (інформаційно-функціональна спрямованість)	Академічний рівень (інформаційно-методологічна спрямованість)	Профільний рівень (теоретико-методологічна спрямованість)	Поглиблений рівень (теоретико-методологічна та професійна спрямованість)
мета, яка ставиться до рівня критерієм застосованості знання)	формування загальнокультурних умінь; формування інформаційного та предметного поля;	формування академічних знань і умінь;	формування: знання методу предмета; знання способу одержання предметних знань; уміння створювати освітні продукти в рамках предмета; оволодіння способами	задоволення освітніх потреб школярів у вибраній освітній галузі; розширення і поглиблення змісту освіти на підставі власних інтересів і професійних намірів; уміння інтегрувати

⁶⁴⁹ Шиян Н.І. Особливості профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах сільської місцевості // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. – Серія «Педагогічні науки». – Вип. 1-2. – Полтава, 2003.

			пізнавальної, учбової і освітньої діяльності	знання і методи предметної роботи для вирішення комплексних практичних (перед професійних) завдань
зміст	знання, вміння, навички, засновані на елементарних предметних поняттях	знання, вміння, навички, засновані на розумінні основних закономірностей предмета	зміст з частково мобільною структурою; поглиблення змісту: для розширення предметного кругозору і освоєння теоретичних основ шляхом введення курсів за вибором	дослідницька робота: матеріал гіпотетичного змісту, проблемного змісту; теми, що відображають міжпредметні зв'язки; матеріал, що дозволяє поглибити й розширити знання з обраної теми
структура	визначена Державним стандартом	визначається програмами академічного рівня, затвердженими МОН	частково мобільна – визначається програмами, затвердженими МОН, варіативність – можливість вибору на підставі власних інтересів і намірів	мобільна – варіативність: можливість вибору на підставі власних інтересів і намірів

Науковий супровід навчання в старшій школі передбачає реалізацію завдань дослідницького і впроваджувального характеру; обґрунтування змісту профільного вивчення, розроблення педагогічних технологій на основі застосування інноваційних методів навчання, самостійної навчальної діяльності, профільної виробничої практики; розроблення системи оцінювання навчальних досягнень учнів; моніторинг якості освіти, корекцію концептуальних підходів до організації профільного навчання в різних умовах.

Пропонуємо алгоритм дій на рівні загальноосвітнього навчального закладу щодо впровадження профільного навчання.

Алгоритм впровадження профільного навчання

Крок 1. Вибір схеми моделі профільного навчання:

1.1 Розроблення програми впровадження профільного навчання;

1.2 Визначення моделей і форм організації профільного навчання і допрофільної підготовки.

Крок 2. Призначення координатора програми профільного навчання в навчальному закладі:

2.1. Ознайомлення з нормативно-правовою базою запровадження профільного навчання;

2.2. Аналіз кадрового забезпечення навчального закладу і готовність учителів до викладання в профільних класах;

2.3. Розробка психолого-педагогічного супроводу профільної освіти;

2.4. Вивчення навчально-методичного забезпечення профільного навчання.

Крок 3. Виявлення освітнього спрямування професійного навчання в закладі освіти:

3.1. Ознайомлення учнів 1-4 класів з професіями батьків та виявлення здібностей та уподобань учнів;

3.2. Розвиток індивідуальних здібностей учнів 5-7 класів та розширення їх знань у вибраному напрямку, розвиток творчих здібностей через факультативні курси;

3.3. Попереднє анкетування учнів та батьків 8-9 класів з метою виявлення професійно-значущих якостей особистості;

3.4. Узагальнення анкетування та вибір допрофільного навчання.

Крок 4. Побудова моделі профільного навчання закладу, яка б максимально задовольняла освітнє замовлення та використовувала наявні ресурси, забезпечувала рівні можливості і високу якість освіти для всіх учнів:

(потенційна роль закладу у побудові моделі профільного навчання)

- 4.1. Проведення предметних курсів;
- 4.2. Вибір міжпредметних курсів;
- 4.3. Підбір орієнтувальних курсів;
- 4.4. Укладання переліку навчальних програм та підручників для поглиблення та профільного навчання, за якими працюють у закладі;
- 4.5. Вибір та впровадження внутрішньошкільних та зовнішньошкільних форм організації профільного навчання
- 4.6. Організація і проведення рейтингових змагань, конкурсів, олімпіад, тощо;
- 4.7. Вивчення ринку праці в регіоні та співпраця з центрами зайнятості;
- 4.8. Співробітництво з ВПТУ, коледжами та вищими навчальними закладами;
- 4.9. Діагностика зрілості вибору профілю навчання.

Крок 5. Дослідження ефективності впровадження моделі профільного навчання:

- 5.1. Моніторинг ефективності допрофільної підготовки, використання варіативної частини навчальних планів шкіл;
- 5.2. Встановлення ефективності допрофільної підготовки на основі порівняльної характеристики результатів олімпіад, творчих конкурсів;
- 5.3. Відстеження ефективності профільного навчання аналізуючи працевлаштування випускників за даним профілем, результативність участі в олімпіадах та конкурсах.

Крок 6. Організація інформаційної роботи:

- 6.1. Інформування учнів та батьків про виявлені нахили та здібності дітей і можливості допрофільної підготовки;
- 6.2. Ознайомлення учнів та батьків про наявність навчальних закладів регіону і перелік в них факультетів, освітньо-кваліфікаційних рівні, напрямів підготовки (спеціальностей), нормативних термінів навчання, конкурсних предметів та вартість навчання для вступників;

6.3. Аналіз та надання інформації учням і батькам щодо перспектив соціально-економічного розвитку регіону, потреб місцевого ринку праці;

6.4. Оформлення візиток профільного навчання загальноосвітніх навчальних закладів (на рівні ЗНЗ і на рівні відділу освіти);

6.5. Створення інформаційних носіїв (буклетів, сайтів, тощо).

У такий спосіб зміст освіти при пропонованому підході варіативний, різнорівневий. Учень одержує можливість не лише працювати в індивідуальному темпі, а стає справжнім суб'єктом процесу навчання, адже він ставить мету, вибирає зміст, форми й методи роботи та темп навчання. Процес навчання стає дійсно особистісно-орієнтованим, відбувається диференціація не школярів, а навчального матеріалу.

Досліджуючи питання проектування змісту профільного навчання в старших класах середніх загальноосвітніх шкіл України (1991-2017 рр.), слід також зосередити увагу на моделюванні процесу реалізації профільного навчання старшокласників, адже одним із етапів проектування є моделювання, яке визначає структуру та зміст послідовності виховних завдань, вибір оптимальних форм і методів для реалізації окремого проекту, в нашому випадку проектування може слугувати основою для проектування різних моделей профільного навчання старшокласників.

У такий спосіб дослідження та розробка моделі профільного навчання старшокласників усвідомлюється нами як один із важливих напрямів підвищення ефективності організації профільного навчання в старших класах середніх загальноосвітніх шкіл.

Відтак, станом з 1991-2017 рр. й по сьогодні існує багато досліджень присвячених дослідженню та розробці моделей профільного навчання в старшій школі.

З метою теоретичного обґрунтування необхідних змін у реалізації профільного навчання в старших класах середніх загальноосвітніх шкіл України старшокласників, нами застосовано метод моделювання. Завдяки

чому можна наочно уявити об'єкт дослідження, проникнути в його глибину, схарактеризувати механізми формування.

Дослідники феномену зазначають, що моделювання виступає як метод опосередкованого пізнання за допомогою натуральних або штучних систем, які надають можливість у визначених відношеннях заміщати об'єкт дослідження й надавати про нього нові відомості⁶⁵⁰.

В даному випадку можна говорити про моделювання як науково обґрунтований метод наукових досліджень систем і процесів будь-якого явища або процесу в різних сферах людського життя. Важливим принципом моделювання є збереження структурно-функціональної відповідності між моделлю та об'єктом моделювання.

В загальному розумінні під моделлю мається на увазі штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який будучи подібним досліджуваному об'єкту (чи явищу) відображає і відтворює в більш простому й узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами цього об'єкта.

На думку В. Штоффа⁶⁵¹ під поняттям «модель» слід розуміти уявну або матеріально реалізовану систему, що відображає об'єкт дослідження, вона здатна заміщувати його таким чином, щоб її дослідження дало нам певну інформацію про цей об'єкт.

У такий спосіб, моделювання є необхідною умовою існування моделі, образним відтворенням характерних ознак досліджуваного об'єкта, спеціально створеного для його вивчення, а модель є знаряддям пізнання та засобом, метою і кінцевим результатом моделювання процесу реалізації профільного навчання в старших класах середніх загальноосвітніх шкіл України.

У своїх наукових доробках В. Тернопільська розглядає різні види моделей, які використовуються в професійній освіті. Серед яких дослідниця

⁶⁵⁰Тернопільська В. І. Моделювання процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 2016. № 25. С. 16-22.

⁶⁵¹Штофф В. А. Моделирование и философия. М.: Л.: Наука, 1966. 302 с.

виділяє наступні: прогностична модель для оптимального розподілу ресурсів і конкретизації цілей; концептуальна модель, заснована на інформаційній базі даних і програмі дій; інструментальна модель, яка надає змогу підготувати засоби виконання; модель моніторингу забезпечує створення механізмів зворотного зв'язку та способів коригування можливих відхилень від очікуваного результату; рефлексивна модель слугує засобом вирішення неочікуваних ситуацій; структурна модель характеризує складну структуру складного об'єкта, що складається з окремих частин між якими існує зв'язок, що не піддається кількісній обробці; функціональна модель – у котрій величини, які характеризують досліджуване явище або об'єкт, виражаються у кількісному значенні та відображають послідовність дій, що відбувається в об'єкті.

У відповідності до «Концепції профільного навчання в старшій школі» (2013 р.)⁶⁵² 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.

652 Концепція профільного навчання в старшій школі URL: <http://www.uazakon.com/document/fpart86/idx86618.htm>. (Дата звернення: 02.08.2021).

Перспективність ідей та принципів мережевої взаємодії в організації профільного навчання полягає в тому, щоб завдяки партнерства якомога повніше використати існуючу інфраструктуру освітнього округу для організації освітнього процесу. Про це наголошується у Концепції «Нова українська школа», де вказується, що учні закладу загальної середньої освіти матимуть свободу вибору предметів та рівня їхньої складності. З'явиться можливість навчання в різновікових предметних або міжпредметних групах».

Дослідник В. Мелешко⁶⁵³ 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.

Згідно наукових поглядів О. Фасолі⁶⁵⁴, 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 проєкту профільного навчання.

Запропонована науковцем А. Сеїтосмановим⁶⁵⁵ модель профільного навчання в старших класах середніх загальноосвітніх шкілпредставляєскладові 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.

⁶⁵³Мелешко В. В. Упровадження моделі мережевої організації профільного навчання: результати та перспективи. *Проблеми сучасного підручника*, 2018. Вип. 21. С. 253-260.

⁶⁵⁴ Фасоля О. Як запровадити профільну освіту не «для галочки», а для учнів? *Практика управління закладом освіти*, 2020. №3. URL: <https://edirshkoly.mcfr.ua/791786> (Дата звернення: 02.08.2021).

⁶⁵⁵Старша профільна школа: кроки до становлення. Методичні рекомендації. / Сеїтосманов А., Фасоля О., Мархлевські В. К., 2019. 52 с.

Певний інтерес для нашого дослідження становлять також інші моделі профільного навчання в старшій школі запропоновані І. Андросуком⁶⁵⁶, як от: *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 освітою⁶⁵⁷.

Повертаючись до питання моделювання процесу навчання старшокласників у період з 1991 по 2017 роки, слід виокремити найбільш значущі аспекти означеної проблеми.

Відтак, беручи до уваги період з 1991 по 2000 роки навчання старшокласників відбувалось в освітніх закладів, що здійснюють загальноосвітню підготовку на рівні державних стандартів, а саме: середня

⁶⁵⁶ Андросук 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.

⁶⁵⁷ Загородня А. А. Модель реалізації профільного навчання в старших класах середніх загальноосвітніх шкіл України (2011-2017 рр.). *«Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи»*, 2021. С. 91-95.

загальноосвітня школа трьох ступенів, а для розвитку природної обдарованості дітей створюються спеціалізовані школи і профільні класи, гімназії та ліцеї.

Вагоме місце відводилося школам нового типу (гімназіям, ліцеям, спеціальним закладам для обдарованих дітей, школам (класам) з поглибленим вивченням окремих предметів, навчально-виховним комплексам, недільним, приватним школам тощо), загальноосвітнім школам-інтернатам, що зорієнтовані на спеціалізовану поглиблену підготовку з технічного, спортивного, художньо-естетичного та інших напрямів, на відкриття при цих школах окремих класів для обдарованих дітей.

З 2001 по 2010 роки обов'язковим стало складання тестів (ЗНО), було виокремлено тест з таких шкільних предметів, як от: українська мова та література, математика, історія України. Всі інші предмети обиралися на власний розсуд в залежності від переліку сертифікатів ЗНО, що необхідні абітурієнтам для вступу до того чи іншого закладу вищої освіти. Вже починаючи з 2008 року складання тесту ЗНО стало обов'язковою умовою для вступу до закладу вищої освіти.

Також в школах почали застосовуватися різноманітні форми організації диференціації змісту освіти у старшій школі: внутрішніх – профільних класів у загальноосвітніх закладах освіти; профільних груп у багатопрофільних загальноосвітніх закладах освіти; профільного навчання за індивідуальними навчальними планами і програмами; динамічних профільних груп (у тому числі різновікових); зовнішніх – міжшкільних профільних груп; профільних шкіл інтернатного типу; опорних шкіл; навчально-виховних комплексів; міжшкільних навчально-виробничих комбінатів; загальноосвітніх закладів освіти на базі закладів вищої освіти, а також впровадження різнорівневих вимог до знань та умінь старшокласників у відповідності до їхніх освітніх потреб зумовлені орієнтацією на майбутню професію.

Період з 2011 по 2017 рр. відзначився переходом до 12-річної загальної середньої освіти з такою структурою: 5 років – початкова школа, 4 роки – основна середня школа, 3 роки – старша (профільна) школа. А також зміною

структури нової профільної середньої школи, яка стала складатися з двох циклів, а саме: 10 клас (1 цикл навчання), 11-12 класи (2 цикл), що загалом займає 3 роки навчання.

Слід зазначити, що Новий Закон «Про освіту» (2017 р.)⁶⁵⁸ визначив модель старшої школи, яка має функціонувати як трьохрічна та профільна. В документі наголошено на важливості створення ефективної системи професійної освіти та навчання як основи економічного добробуту держави, складової сталого розвитку суспільства, запоруки професійної самореалізації та неперервного професійного розвитку особистості упродовж життя відповідно до її інтересів та потреб економіки України.

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. 4).

⁶⁵⁸Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380).

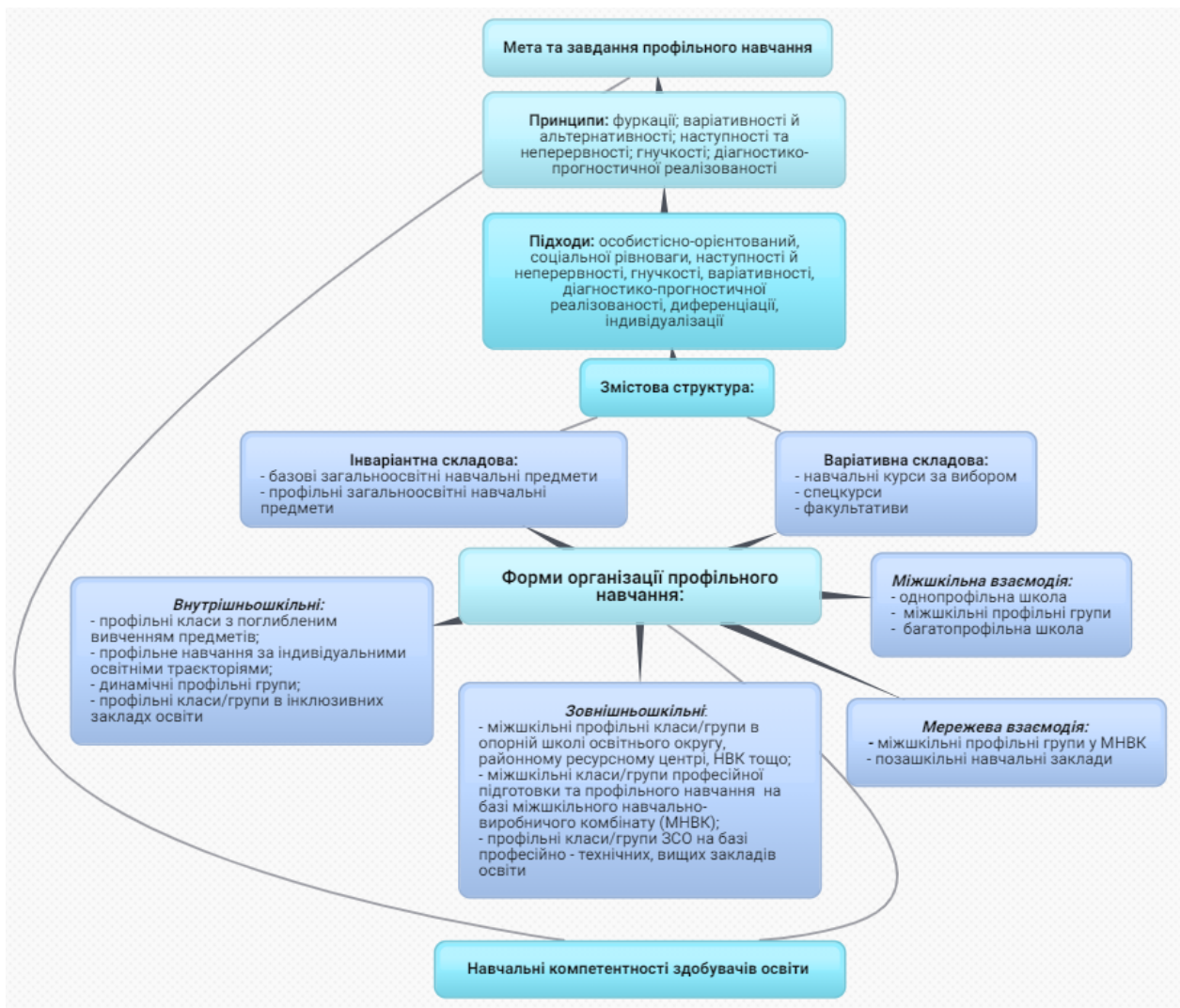


Рис. 4. Модель реалізації профільного навчання в старших класах середніх загальноосвітніх шкіл України

Відтак, 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.

Акцентуючи увагу на питанні структури профільного навчання в старших класах закладів середньої освіти, слід наголосити на тому, що вона охоплює такі основні напрями профілізації: суспільно-гуманітарний, філологічний, природничо-математичний, спортивний, художньо-естетичний, технологічний (Рис. 5).

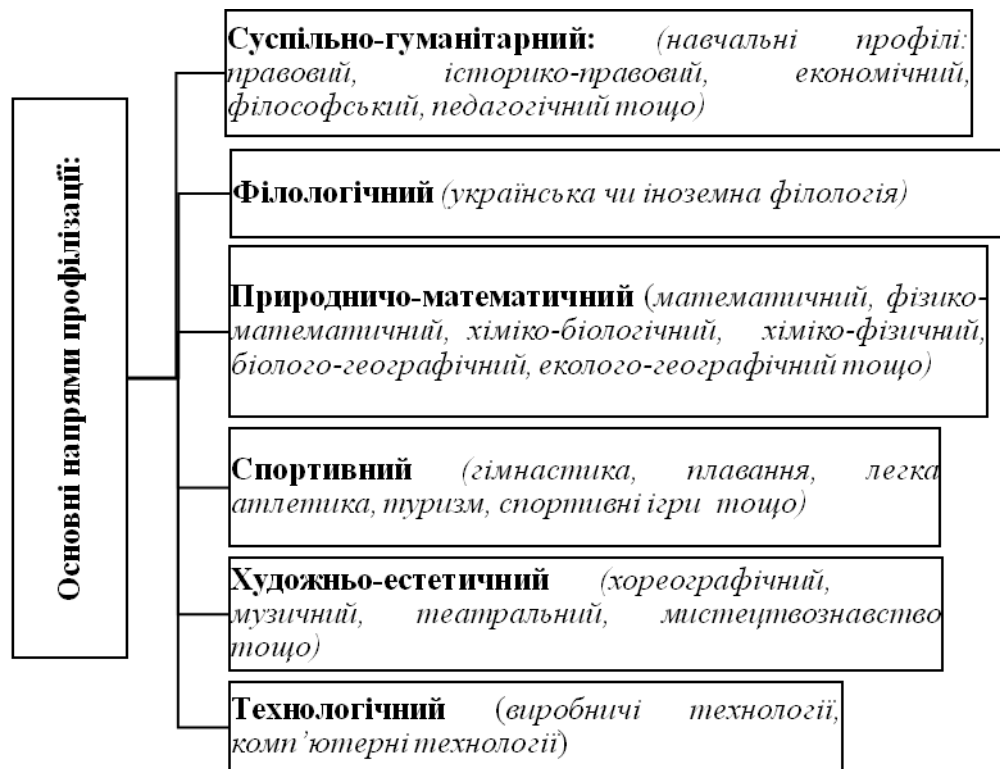


Рис. 5. Основні напрями профілізації в старших класах закладів середньої освіти

Профілізація змісту шкільної освіти (особливо старшої школи) здійснювались під впливом вперше розроблених і впроваджених, відповідно до стандартів європейської освіти, державних стандартів початкової і середньої освіти, а також ряду нормативно-правових документів у яких окреслено ключові орієнтири щодо реформування системи загальної середньої освіти.

Характеризуючи структуру профільного навчання в старших класах середніх загальноосвітніх шкіл України (1991-2017 рр.) слід виокремити найбільш значущі події цього відрізка часу. Нижче представлена таблична деталізація основних законодавчих програм і документів, які були розроблені і втілюються на державному рівні у 1991-2017 рр., що у свою чергу вплинули на

становлення змісту та структури профільного навчання старшокласників (Закон України «Про освіту» (1991 р.)⁶⁵⁹; «Програма розвитку народної освіти України на перехідний період (1991-1995 рр.)»⁶⁶⁰; «Концепція середньої загальноосвітньої школи України» (1991 р.)⁶⁶¹; «Тимчасові положення про середню загальноосвітню школу України» (1992 р.)⁶⁶²; Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття» (1993)⁶⁶³; «Концепція державного стандарту загальної середньої освіти» (1997 р.)⁶⁶⁴; Постанова «Про затвердження Базового навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів» (1998 р.)⁶⁶⁵; Закон України «Про загальну середню освіту» (1999 р.)⁶⁶⁶; Постанова Кабінету Міністрів «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» (2000 р.)⁶⁶⁷; «Національна доктрина розвитку освіти» (2002 р.)⁶⁶⁸; Концепція профільного навчання в старшій школі (2003 р.)⁶⁶⁹; Галузева Програма впровадження профільного навчання на 2008-2010 роки (2008 р.); Державний стандарт базової

⁶⁵⁹Закон України «Про освіту» № 1144-ХІІ від 04.06.91, ВВР, 1991, № 34, ст. 452

⁶⁶⁰ Програма розвитку народної освіти Української РСР на перехідний період (1991–1995 рр.). Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР. 1991. № 15–16. С. 4–36.

⁶⁶¹Концепція середньої загальноосвітньої школи України N 12/5-2 від 22.11.2001

⁶⁶²Тимчасове положення про середню загальноосвітню школу України. *Інформаційний збірник Міністерства народної освіти України*. 1992. № 15–16.

⁶⁶³Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / уклад. О. О. Любар ; за ред. В. Г. Кременя. К. : Знання, 2005. С. 600–623.

⁶⁶⁴Концепція державного стандарту загальної середньої освіти України. *Освіта України*. 1997. 15 серпня. С. 4–5.

⁶⁶⁵ Базовий навчальний план середніх закладів освіти України. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1998. № 5. С. 4–10.

⁶⁶⁶Закон України «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999 № 651-ХІV

⁶⁶⁷ Постанова КМУ «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» № 1717 від 16.11.2000 року

⁶⁶⁸ Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти від 17.04.2002». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (Дата звернення: 02.08.2021).

⁶⁶⁹ Концепція профільного навчання в старшій школі URL: <http://www.uazakon.com/document/fpart86/idx86618.htm>. (Дата звернення: 02.08.2021).

і повної загальної середньої освіти, 2011⁶⁷⁰; Концепція профільного навчання, 2013⁶⁷¹; Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», 2013⁶⁷²; Концепція Нової Української школи, 2016; Закон України «Про освіту», 2017⁶⁷³; «Проект Типового навчального плану для 10-11 класів», 2017)⁶⁷⁴.

Таблиця 2

Основні законодавчі програми і документи, які були розроблені і втілюються на державному рівні у 1991-2017 рр.

(авторська розробка)

№ п/п	Назва законодавчого документа	Рік прийняття (оновлення редакції)	Основні положення
1.	Закон України «Про освіту»	1991 рік	- повна загальна середня освіта має бути обов'язковою й забезпечувати всебічний розвиток дитини як особистості
2.	«Програма розвитку народної освіти України на перехідний період (1991-1995 рр.)»	1991 рік	- розширення мережі ліцеїв, гімназій, шкіл із поглибленим вивченням окремих предметів, спеціалізованих шкіл, а також відкриття приватних, кооперативних шкіл, альтернативних державним; - удосконалення змісту загальноосвітньої підготовки, оновлення навчально-методичних комплексів, забезпечення диференціації й різнорівневого підходу при викладанні шкільних дисциплін; - скорочення обов'язкового навантаження учнів, розширення шкільного компонента освіти, введення додаткових спецкурсів, факультативів, курсів за вибором учнів.

⁶⁷⁰ Державний стандарт базової і повної загальної освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р., документ № 1392, чинний. «Офіційний вісник України» від 17 лютого 2012 року № 11.

⁶⁷¹ Концепція профільного навчання в старшій школі (Нова редакція). *Інформ. зб. МОН України*, 2009. Жовтень. №28-29.

⁶⁷² Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25 червня 2013 року № 344/2013.

⁶⁷³ Концепція Нової української школи (колегія МОН від 27.10.2016) URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Дата звернення: 02.08.2021).

⁶⁷⁴ «Проект Типового навчального плану для 10-11 класів». URL: <https://ips.ligazakon.net/document/NT2952> (Дата звернення: 02.08.2021).

3.	«Концепція середньої загальноосвітньої школи України»	1991 рік	- загальноосвітня школа функціонує у вигляді навчальних закладів різних типів: середня загальноосвітня школа; школа з поглибленим вивченням окремих предметів; школа з профільним навчанням, або спеціалізована школа
4.	«Тимчасові положення про середню загальноосвітню школу України»	1992 рік	- поряд із обов'язковими передбачалося вивчення предметів за вибором. За наявності необхідних умов та з урахуванням запитів учнів запроваджувався один або декілька профілів навчання (гуманітарний, фізико-математичний, хіміко-біологічний, технічний, сільськогосподарський, економічний та ін.).
5.	Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття»	1993 рік	- децентралізація управління освітою, індивідуалізація освітнього процесу, безперервність освіти та варіативність освітніх програм та планів, переорієнтація сфери освіти на пріоритетний розвиток особистості тощо
6.	«Концепція державного стандарту загальної середньої освіти»	1996 рік	- затвердження унормованої системи показників про освіченість особи, що реалізується комплексом нормативних документів, які визначають суспільно зумовлений зміст загальної середньої освіти та вимоги й гарантії держави щодо її одержання громадянами
7.	Постанова «Про затвердження Базового навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів»	1998 рік	- задавав загальну структуру змісту середньої освіти через інваріативну (76,4% – 84,3% усього навчального часу) та варіативну (21,3 – 29,2 % усього навчального часу) складові
8.	Закон України «Про загальну середню освіту»	1999 рік	- встановлено 11-річний термін навчання для здобуття загальної середньої освіти, дозволено дистанційне навчання, створення спеціальних класів для навчання дітей з особливими потребами
9.	Постанова Кабінету Міністрів «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання»	2000 рік	- 12-річне навчання призведе до розтягнутості шкільної програми та затримуватиме соціалізацію учня і його вихід на ринок праці
10.	«Національна доктрина розвитку освіти»	2002 рік	- здійснення профільного професійного навчання учнів старших класів

			загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі на базі професійно-технічних навчальних закладів.
11.	«Концепція профільного навчання в старшій школі»	2003 рік	<ul style="list-style-type: none"> - диференціація змісту освіти має здійснюватися на старшому ступені середньої загальноосвітньої школи та у 8-9 класах спеціалізованих шкіл, ліцеїв, гімназій, коледжів, колегіумів; - почали застосовуватися різноманітні форми її організації: внутрішні – профільні класи у загальноосвітніх закладах освіти; профільні групи у багатопрофільних загальноосвітніх закладах освіти; профільного навчання за індивідуальними навчальними планами і програмами; динамічні профільні групи; зовнішні – міжшкільні профільні групи; профільні школи інтернатного типу; опорні школи; навчально-виховні комплекси; міжшкільні навчально-виробничі комбінати; загальноосвітні заклади освіти на базі закладів вищої освіти.
12.	«Галузева Програма впровадження профільного навчання на 2008-2010 роки»	2008 рік	<ul style="list-style-type: none"> - перехід загальноосвітніх навчальних закладів на профільне навчання здійснюватиметься шляхом створення нормативно-правового, інформаційного, матеріально-технічного забезпечення; створення умов для вибору школярами профілю навчання, професійного самовизначення; створення експериментальних педагогічних майданчиків з упровадження різних форм профільного навчання та технологій навчального процесу у профільній школі; апробації системи управління освітніми структурами
13.	Наказ Міністерства освіти і науки України № 834 «Про затвердження Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів III ступеню»	2010 рік	<ul style="list-style-type: none"> - збільшення годин на вивчення окремих предметів інваріантної складової; - упровадження курсів за вибором; - факультативи, індивідуальні та групові заняття
14.	«Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти»	2011 рік	<ul style="list-style-type: none"> - навчання на принципах індивідуалізації, патріотизму, розвитку критичного мислення; - зміна циклів навчання (адаптаційний (5-6 класи), базове предметного навчання (7-9

			класи); - зменшення кількості тижневих годин для реалізації інваріантного складника до 18 годин на тиждень.
15.	«Концепція профільного навчання»	2013 рік (оновлена редакція)	- реалізація принципу особистісно-орієнтованого навчання; - зміна моделей навчання (внутрішньошкільна та зовнішньошкільна); - запровадження курсу «Профільні проби».
16.	Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року»	2013 рік	- модернізація мережі закладів професійної освіти, яка передбачає оптимізацію малокомплектних закладів з контингентом учнів менше 300 осіб шляхом приєднання їх до більш потужних; - упровадження державних стандартів з конкретних робітничих професій на модульно-компетентнісній основі
17.	«Концепція Нової Української школи»	2016 рік	- запровадження інтегрованого та проектного навчання учнів, нової моделі оцінювання знань учнів (Свідоцтво досягнень); - структурування профільної середньої школи в 2 цикли навчання: 10 клас (1 цикл), 11-12 цикли (2 цикл).
18.	Закон України «Про освіту»	2017 р. (оновлена редакція)	- перехід школи на тривірневу систему навчання: базова середня освіта – 5 років (гімназії), профільна середня освіта (ліцеї та заклади професійної середньої освіти)
19.	«Проект Типового навчального плану для 10-11 класів»	2017 рік	- скорочення кількості обов'язкових предметів (інваріантної складової) з 22 до 9, що надає можливість школі визначити свій профіль і поглиблено викладати обрані предмети; - самостійний вибір школами та учнями профілю навчання; - можливість для шкіл створювати власні «спецкурси» для поглиблення профільного навчання.

Проголошення Україною в 1991 році незалежності поставило перед закладами освіти нові завдання щодо зміни організації освітнього процесу, стилю керівництва, структурної перебудови, вдосконалення освітніх програм, створення нових підрозділів. Головним завданням професорсько-викладацького складу в 90-ті роки стало забезпечення такого рівня підготовки учнів, який би в повній мірі відповідав державним стандартам.

Загалом, у період з 1991 по 2002 рр. в Україні в основному створено функціонуючу та самодостатню національну систему освіти, що зберегла прогресивні традиції минулого, водночас стала краще відповідати новим суспільним відносинам і накопичила інноваційний потенціал подальшого розвитку. Розпочатий з прийняття в 1991 р. Закону України «Про освіту», який поставив перед навчальними закладами нові завдання щодо зміни стилю керівництва, структурної перебудови, вдосконалення навчальних програм, створення нових підрозділів. Головним завданням професорсько-викладацького складу в 90-ті роки стало забезпечення такого рівня підготовки учительських кадрів, який би в повній мірі відповідав освітньо-кваліфікаційним характеристикам і державним стандартам.

Відповідно до закону в червні 1991 р. була складена і затверджена Міністерством освіти України «Програму розвитку народної освіти України на перехідний період (1991-1995 рр.)». Цим документом передбачалися зміни у шкільній мережі, зокрема, розширення мережі ліцеїв, гімназій, шкіл із поглибленим вивченням окремих предметів, спеціалізованих шкіл, а також відкриття приватних, кооперативних шкіл, альтернативних державним.

В рамках реалізації «Програми розвитку народної освіти» у 1991 році було прийнято «Концепцію середньої загальноосвітньої школи України», де зазначалося, що єдина за своєю сутністю, метою і завданнями, основним змістом навчання і виховання загальноосвітня школа функціонує у вигляді навчальних закладів різних типів. Серед яких розрізняють: середню загальноосвітню школу; школу з поглибленим вивченням окремих предметів; школу з профільним навчанням, або спеціалізована школа.

У серпні 1992 року Міністерством освіти України було затверджено «Тимчасові положення про середню загальноосвітню школу України», про гімназію, про ліцей, приватну школу, відповідно до якого поряд із обов'язковими передбачалося вивчення предметів за вибором. За наявності необхідних умов та з урахуванням запитів учнів запроваджувався один або

декілька профілів навчання (гуманітарний, фізико-математичний, хіміко-біологічний, технічний, сільськогосподарський, економічний та ін.).

У 1993 р. Кабінет Міністрів затвердив програму «Освіта» («Україна ХХІ століття»), відповідно до якої передбачалися децентралізація управління освітою, індивідуалізація освітнього процесу, безперервність освіти та варіативність освітніх програм та планів, переорієнтація сфери освіти на пріоритетний розвиток особистості тощо. Процес реформування всіх ланок освіти відбувався під гаслами деідеологізації й демократизації навчального процесу, звернення до національно-культурних витоків і традицій.

У 1993 році діапазон оцінювання навчальної праці звузили до 4-бальної шкали. З 2000 року в школах України діє 12-бальна система оцінювання. У першому класі діє вербальна характеристика знанням, умінням і навичкам учнів.

19 серпня 1993 року Постановою Кабінету Міністрів України було затверджено «Положення про загальноосвітній навчальний заклад». Відповідно до Положення, основним видом освітніх закладів, що здійснюють загальноосвітню підготовку на рівні державних стандартів, є середня загальноосвітня школа трьох ступенів, а для розвитку природної обдарованості дітей створюються спеціалізовані школи і профільні класи, гімназії та ліцеї.

1997 року Міністерством освіти України було затверджено «Концепцію державного стандарту загальної середньої освіти». Відповідно до Концепції, державний стандарт загальної середньої освіти – це унормована система показників про освіченість особи, що реалізується комплексом нормативних документів, які визначають суспільно зумовлений зміст загальної середньої освіти та вимоги й гарантії держави щодо її одержання громадянами.

1998 року було прийнято Постанову «Про затвердження Базового навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів», згідно з якою з 1 вересня 2001 року повинен був введений в дію «Базовий навчальний план», який задавав загальну структуру змісту середньої освіти через інваріативну

(76,4% – 84,3% усього навчального часу) та варіативну (21,3 – 29,2 % усього навчального часу) складові.

У 1999 році було прийнято Закон України «Про загальну середню освіту», який визначив метою загальної середньої освіти всебічний розвиток особистості шляхом навчання і виховання, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях і принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання, громадян. свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави.

Наступна реформа рамкових основ змісту загальної середньої освіти була зумовлена прийняттям у 2000 р. Постанови Кабінету Міністрів України «Про перехід загальноосвітніх закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання». У преамбулі зазначалося, що Міністерство освіти і Науки України на 2000-2002 років має здійснити заходи, спрямовані на оновлення змісту загальної середньої освіти, відповідно до нової структури середньої загальноосвітньої школи.

У 2001 р. відбувся II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти, на якому було ухвалено, а згодом у 2002 році затверджено Указом Президента України Національну доктрину розвитку освіти – стратегічний план, створений як джерело для групи законодавчих актів, як дороговказ фундаментальних змін. У ній головною метою визначено модернізацію галузі відповідно до потреб XXI ст. Перед освітою постала низка проблем, які потребують не лише мобілізації ресурсів, а й істотної корекції державної політики щодо розвитку галузі.

Ще одним нормативно-правовим документом в якому прослідковувалась тенденція до профілізації старшої школи стала прийнята у 2002 році «Національна доктрина розвитку освіти України». В якій наголошено на важливості здійснення профільного професійного навчання учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі на базі професійно-технічних навчальних закладів.

У 2003 році в системі шкільної освіти відбулось важливе перетворення, затверджено «Концепцію профільного навчання у старшій школі», яка формується під знаком гуманітаризації, пріоритету і свободи особистості. Її було розроблено Інститутом педагогіки НАПН України та затверджено рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 25.09.2003 року №10/12-2.

Цей період національної освітньої самоідентифікації завершився остаточною дезінтеграцією української освіти з пострадянським освітнім простором, створенням національного освітнього законодавства, прийняттям Національної доктрини розвитку освіти.

З 2003 року для учнів старших класів поступово вводиться тестування замість вступних іспитів до закладів вищої освіти, а у 2005 р. утворено Український центр оцінювання якості освіти й започатковано зовнішнє незалежне оцінювання (тест ЗНО) з української мови, математики та історії України, які були обов'язковими для вступу в заклад вищої освіти, а інші дисципліни, що необхідні для вступу до закладу вищої освіти абітурієнти мали можливість обрати за власним бажанням. Вже починаючи з 2008 року проходження ЗНО стало обов'язковою умовою для вступу до закладу вищої освіти.

Ще одним нововведенням стало схвалення у 2008 році Галузевої Програми впровадження профільного навчання на 2008-2010 роки. Відповідно до якої організований перехід загальноосвітніх навчальних закладів на профільне навчання здійснюватиметься шляхом створення нормативно-правового, інформаційного, матеріально-технічного забезпечення; створення умов для вибору школярами профілю навчання, професійного самовизначення; створення експериментальних педагогічних майданчиків з упровадження різних форм профільного навчання та технологій навчального процесу у профільній школі; апробації системи управління освітніми структурами, що забезпечують профільну освіту.

У 2009 р. було затверджено нову редакцію «Концепції профільного навчання» згідно якої профільна старша школа створюватиме сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, для формування у школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. Відтак, профільна школа реалізовуватиме принцип особистісно-орієнтованого навчання.

У 2010 р. Верховною Радою України внесено зміни до Закону «Про загальну середню освіту», якими встановлено 11-річний термін навчання для здобуття загальної середньої освіти, дозволено дистанційне навчання, створення спеціальних класів для навчання дітей з особливими потребами. Для збереження мережі сільських шкіл від закриття, до Закону «Про загальну середню освіту» внесено норму, яка набере чинності на початку 2011 р., щодо існування класів наповненістю не менше, ніж три учні.

У листопаді 2011 р. затверджено новий Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, основні положення якого стосовно старшої школи набули чинності з 1 вересня 2018 р. Ключовими орієнтирами даного стандарту є: повага до особистості учня та визнання пріоритетності його інтересів над набуттям суто теоретичних знань без їх практичного застосування; визнання важливості становлення вільної від радянських стереотипів особистості, підтримка самостійності учнів, їх власного вибору, досвіду, прагнень, пізнавального інтересу та наполегливості; розвиток критичного мислення, а також створення гармонійних умов на засадах чесності, милосердя, доброти, справедливості, співпереживання, взаємоповаги і взаємодопомоги, поваги до прав і свобод людини для його реалізації; забезпечення рівних можливостей кожного учня до здобуття освіти без будь-яких форм дискримінації учасників освітнього процесу; формування в учнів патріотизму та активної громадянської позиції, плекання любові до рідного краю, відповідального ставлення до довкілля.

В оновленому 2011 році Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, проголошено, що базова середня освіта матиме такі цикли, як

адаптаційний (5-6 класи) та базового предметного навчання (7-9 класи), що дають змогу враховувати вікові та індивідуальні особливості розвитку і потреби учнів, а також забезпечити просування індивідуальними освітніми траєкторіями.

У зв'язку з необхідністю створення умов для реального втілення ідеї профільного навчання в старшій школі Базовим навчальним планом оновленого освітнього стандарту (2011 р.) цілком обґрунтовано передбачено зменшення кількості тижневих годин для реалізації інваріантного складника змісту освіти до 18 год, що становить 54% гранично допустимого тижневого навчального навантаження старшокласників. З огляду на це, передбачений стандартом зміст освіти вимагає перегляду з позицій урахування мети і завдань профільного навчання та співвіднесення його обсягу з часом, що відводиться на засвоєння цього змісту⁶⁷⁵.

Прийнята в 2013 році «Концепція профільного навчання старшокласників» задекларувала новий зміст профільного навчання старшокласників за рахунок змін у структурі, змісті й організації освітнього процесу, що надало можливість повніше враховувати інтереси, нахили і здібності учнів, їх можливості, створити умови для навчання старшокласників відповідно до їхніх освітніх і професійних інтересів.

Яка визнала базові (обов'язкові) для вивчення предмети (3 години на тиждень): Українська мова та література; Іноземна мова; Історія України та всесвітня історія; Математика; Природознавство; Фізична культура.

Натомість профільні предмети вивчаються поглиблено (5-10 годин на тиждень). Передбачено спеціальні курси/ профілюючі предмети, тобто навчальні курси/предмети, які входять до складу відповідного профілю навчання і забезпечують поглиблене й розширене вивчення профільних предметів (наприклад, спеціальні курси «Астрофізика», «Прикладна механіка»,

⁶⁷⁵Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика : кол. монограф. / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. Е. Трубачева, С. П. Бондар, Л. А. Липова, О. В. Барановська, С.В. Косянчук, Н. В. Захарчук]; за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської. К. : Пед. думка, 2015. 288 с.

або/і предмет «Астрономія» для фізичного профілю); або профільну прикладну та професійну спеціалізацію навчання (наприклад, курси «Професійні проби»), 2-7 годин на тиждень.

Практикуватимуться також вибірково-обов'язкові предмети, як от: Основи здоров'я; Технології; Мистецтво; Прикладна економіка. З усіх запропонованих предметів учні вивчають тільки два: один у 10 класі, другий – у 11. По 3 год/тиждень на кожен. Стандарт передбачає курси за вибором для учнів, які хочуть поглибити свої знання з певної дисципліни. Курси за вибором можуть пропонуватися у формі навчальних модулів та інтегрованих курсів.

Факультативні курси спрямовані на додаткове та поглиблене вивчення як певних предметів, так і отримання знань із суміжних наукових галузей. Курси за вибором та факультативні курси вивчаються за рахунок додаткових годин (5 год/тиждень). Додаткові години також використовуються на вивчення другої іноземної мови, російської чи іншої мови національних меншин, курси духовно-морального спрямування.

Відповідно до нової редакції Концепції профільного навчання (2013 р.) учням надається право самостійного: вибору окремих предметів та курсів для вивчення; вибору, або зміни профілю навчання, у тому числі в іншому закладі освіти; право навчатися за дистанційною формою навчання, що може задовольнити попит на профільну освіту в сільській місцевості.

Слід акцентувати увагу на тому, що нова редакція Концепції передбачає запровадження курсу за вибором – «Професійні проби», який надає можливість старшокласникам не тільки теоретично засвоїти обраний профіль, але й спробувати себе на практиці у певній професії, що безперечно допоможе їм більш усвідомлено обрати майбутній фах.

Відтак, допрофільна підготовка старшокласників може здійснюватися не тільки в межах одного класу, для її організації також можуть створюватися групи з учнів різних класів того чи іншого закладу освіти. Навчальні програми курсів за вибором та факультативних курсів для основної школи можуть пропонуватися як Міністерством освіти і науки України, так і самими

зкладами освіти після їх розгляду відповідними предметними комісіями Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України.

У 2014 році керівництво МОН заявило про намір здійснити перехід до 12-річної загальної середньої освіти з такою структурою: 5 років – початкова школа, 4 роки – основна середня школа, 3 роки – старша (профільна) школа.

Означене стало поштовхом до перебудови системи шкільної освіти, і знайшло своє віддзеркалення у прийнятті «Концепції Нової Української школи» (2016 р.), яка структурувала профільну середню школу в 2 цикли навчання: 10 клас (1 цикл навчання), 11-12 класи (2 цикл), що загалом займає 3 роки навчання. Концепція НУШ закликає також до впровадження деяких інновацій у системі шкільної освіти, а саме: інтегрованого та проектного навчання учнів за для отримання ними цілісного уявлення про світ; нової моделі оцінювання учнів (замість звичних табелів у кінці року учні перших класів отримують Свідоцтво досягнень).

Концепція НУШ закликає також до впровадження деяких інновацій у системі шкільної освіти, а саме: інтегрованого та проектного навчання учнів за для отримання ними цілісного уявлення про світ; нової моделі оцінювання учнів (замість звичних табелів у кінці року учні перших класів отримують Свідоцтво досягнень).

Провідною ідеєю супроводу профільного навчання в умовах реалізації НУШ є спрямування у профільній школі (академічне чи професійне), яке учні матимуть змогу обирати самостійно, формуючи при цьому відповідний індивідуальний навчальний план в межах одного закладу освіти. Максимальне навантаження на одного учня на тиждень за академічним та професійним профілями складатиме 33 години на тиждень.

Індивідуальний навчальний план учня за академічним профілем навчання складатиме: 50 % (16,5 год/тиждень) для вивчення предметів академічного циклу для отримання атестату (обов'язковий навчальний напрям); 30% (9,9 год/тиждень) для вивчення індивідуально обраних предметів із обов'язкового навчального напрямку для досягнення освітніх результатів на рівні вищому за

базовий для вступу до вищів ЗНО (*індивідуальний навчальний напрям*); 20% *варіативна обов'язкова складова* (6,6 год/тиждень) – обов'язкове вивчення варіативного циклу (мистецтво, технології, музика, бізнес тощо), спрямоване на розвиток комунікативних, соціальних навичок, емоційного інтелекту – softskills.

ІНП за професійним профілем навчання: обов'язковий навчальний напрям – 50% (16,5 год/тиждень) для вивчення предметів з філологічного, математичного, соціального, природничого та технічного напрямів; *індивідуальний навчальний напрям*: 30% (9,9 год/тиждень) учні відвідують центри професійної освіти та компетенцій, спеціальні майстерні (воркшопи) у профільній школі, щоб визначитися із фахом; 20% *варіативна обов'язкова складова* (6,6 год/тиждень) – обов'язкове вивчення мистецтва, технологій, музики, бізнесу тощо, розвиток комунікативних і соціальних навичок, soft skills.

Слід також наголосити на ідеї впровадження навчання у форматі SMART на основі використання ІТ, науково-дослідних та digital-технологій. Що у свою чергу сприятиме зменшенню розподілу часу на домашнє завдання, оптимізації кількості навчального часу, розвитку комунікації, колаборації, критичного, креативного мислення, дослідництва, балансуванню уроків у класі самостійного навчання і в супроводі учителів.

Відтак, згідно з «Концепцією Нової української школи» (2016 р.), рішення про розподіл годин для обраного профілю навчання школа прийматиме на основі врахування освітніх потреб учнів, стану здоров'я, регіональних особливостей, кадрового забезпечення, матеріально-технічної бази закладу освіти тощо.

З поміж наскрізних проблем, що пов'язані із модернізацією системи загальної середньої освіти нагальними є: застаріла матеріально-технічна база; недостатнє фінансування та підвищення престижу роботи вчителів, що у свою чергу знижує рівень вмотивованості освітньо-педагогічних працівників; низька якість навчальних підручників та супровідних навчальних матеріалів; надмірне

переобтяження навчальних програм теоретичним матеріалом на шкоду практичному; орієнтація на середньостатистичного учня без урахування індивідуальних здібностей особистості учня.

У 2017 році *Міністерство освіти і науки запропонувало до громадського обговорення проект Типового навчального плану для 10-11 класів. Проект документа передбачав зміну підходів до формування переліку предметів в 10-11 класах.* Інваріантний складник цього типового плану передбачав навантаження на учня у розмірі 30 годин на тиждень в 10-му та 33 години в 11-му класах. Таким чином, при граничному навантаженні дитини в школі у 33 години на тиждень можливість ввести факультативне вивчення додаткових предметів фактично відсутнє.

У проекті типового навчального плану для учнів 10-11 класів запропоновано суттєво іншу систему створення навчального плану для школи, а саме: скорочення кількості обов'язкових предметів (інваріантної складової) – з 22 до 9, що **надає** можливість школі визначити свій профіль і поглиблено викладати обрані предмети; старша школа має стати профільною, а отже школи самостійно обиратимуть профіль, а діти – обирати необхідний їм профіль навчання; можливість для шкіл створювативласні «спецкурси» для поглиблення профільного навчання. Тобто йдеться про викладання вузьких спеціалізованих дисциплін, які є близькими до профілю, що обирає школа; з'являються інтегровані предмети «Література», «Історія», «Людина і суспільство», «Математика». У старшій школі дитина має обов'язково отримати цілісну картину світу. Саме тому, навіть якщо школа обирає для поглибленого вивчення гуманітарні предмети, загальні знання з Біології, Географії, Астрономії, Екології, Фізики та Хімії вона отримує в рамках інтегрованого предмету «Людина і природа», який в такій школі читатиметься 3 години на тиждень. Інтегровані знання з Правознавства, Економіки, предмету «Людина і світ» школярі старших класів отримуватимуть в рамках предмету «Людина і суспільство».

В 2017 році було ухвалено новий Закон України «Про освіту», очікуваними результатами якого стало проголошення переходу школи на трирівневу систему навчання, а саме: початкова – 4 роки, вводиться з 2018 року, базова середня освіта – 5 років (гімназії), вводитиметься з 2022 року, профільна середня освіта – 3 роки (ліцеї та заклади професійної середньої освіти), вводиться з 2027 року. Відтак і школа стане профільною, учень зможе обирати: навчатися в академічному ліцеї чи професійному коледжі.

Зосереджуючи увагу на формуванні в учнів ключових для життя компетентностей, слід відзначити, що замість запам'ятовування фактів та понять учні набуватимуть таких компетентностей, як от: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична, інноваційність, екологічна, інформаційно-комунікаційна компетентності, а також компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; здатність до навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність⁶⁷⁶.

Означене дає підстави дійти висновку, що перспективними напрямками модернізації змісту загальної середньої освіти стане прийняття і введення у дію в 2018 р. Колегією Міністерства освіти і науки «Проекту концептуальних засад реформування профільного навчання «Сучасна професійна освіта»⁶⁷⁷, мета

⁶⁷⁶Загородня А. А. Профільна школа в Україні у 2011-2017 рр. XXI століття: теорія і практика, досвід, проблеми, перспективи. Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка», 2021. № 35. С. 202-206.; Кушнір В. М. Профільне навчання в історії розвитку вітчизняної школи (друга половина XIX–XX ст.). Монографія. Умань: Видавець «Сочінський», 2016. 418 с.

⁶⁷⁷Проект концептуальних засад реформування професійної освіти України «Сучасна професійна освіта». URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-rozrobilo-proekt-konceptualnih-zasad-reformuvannya-profesijnoyi-osviti-ukrayini-suchasna-profesijna-osvita> (Дата звернення: 02.08.2021).

якого полягає у створенні ефективної системи професійної освіти та навчання як основи економічного добробуту держави, складової сталого розвитку суспільства, запоруки професійної самореалізації та неперервного професійного розвитку особистості упродовж життя відповідно до її інтересів та потреб економіки України.

Одним з перспективних чинників розв'язання наявних проблем і формування єдиної концептуально узгодженої й науково обґрунтованої державної політики щодо розвитку профільного навчання в Україні стане також прийняття в 2019 році Закону України «Про фахову передвищу освіту», проекти якого почали розроблятися лише в кінці 2017 році, який матиме на меті визначення порядку, умов, форм та особливостей здобуття фахової передвищої освіти.

Таким чином, загострення деяких соціально-економічних проблем, що відбувалися в досліджуваний період, переконують, що проблема стандартизації профільного навчання, зокрема фахової передвищої, в Україні була і досі є вкрай актуальною з декількох вагомих причин. Серед яких найголовнішою є хибні трактування через нестачу інформації про стандарти профільного навчання та наступність між профільною старшою школою та іншими професійно-технічними та вищими закладами освіти. Слід також звернути увагу на застарілу матеріально-технічну базу, недосконалість кваліфікаційних характеристик на професії та види робіт, які були б підкріплені нормативно-правовими документами, що чітко регламентують «ліцензії на ведення певної практики» та визначають, чи може певна особа займатися конкретним видом діяльності.

2.3.3. Міжпредметна інтеграція як провідна тенденція організації профільного навчання

Розвиток світового і, зокрема, європейського освітнього простору, об'єктивно вимагає від української школи адекватної реакції на процеси реформування загальної середньої школи. За таких умов загальною тенденцією

розвитку профільного навчання старшокласників є його орієнтація на широку диференціацію, варіативність, багатопрофільність, інтеграцію загальної і допрофесійної освіти. Профільне навчання вимагає врахування провідних ідей і підходів нового стандарту, зокрема системного, особистісно-орієнтованого, комплексного, інтегративного, аксіологічного, культурологічного, акмеологічного, компетентнісного, діяльнісного, синергетичного, рефлексійного і середовищного, які визначають зміст навчання і спрямованість освітнього процесу, значне розширення свободи вибору учнями рівня опанування змісту освіти.

Орієнтація на новий освітній стандарт, аналіз основних положень попередніх концепцій профільного навчання, а також теоретичних напрацювань із проблеми, врахування й переосмислення практичного досвіду реалізації ідеї профільної старшої школи дають підстави для авторського визначення поняття «профільне навчання», яке ми розглядаємо як вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів та здібностей учнів і створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті та структурі організації навчання.

Сьогодні в окремих школах України впроваджується поглиблене вивчення предметів, допрофільна підготовка учнів. Допрофільне навчання в основній школі проводиться у 8–9 класах. Ефективність допрофільного навчання вимагає налагодження дієвої діагностики рівня навчальних досягнень учнів основної школи, профконсультаційної психодіагностики з метою визначення професійних інтересів і якостей учнів для створення однорідних за підготовленістю та інтересами мікроколективів (класів, груп).

Як приклад, у 8 класі допрофільна підготовка полягає у визначенні індивідуальних особливостей інтелектуального та особистісного розвитку, виявленні шкільної дезадаптації, причин неуспішного навчання, допомога в оцінці своїх здібностей і нахилів, у формуванні адекватної самооцінки,

пізнавальних інтересів і мотивів пізнання, сприянню створення доброзичливого клімату в учнівському колективі.

У 9 класі – полягає у розвитку схильностей як умови подальшого розвитку здібностей, становленні профільних намірів та поглиблені профорієнтації учнів, допомозі в самовизначенні. Великого значення набуває реалізація прикладної спрямованості шкільних предметів, різнорівневе вивчення різноманітних курсів, організація самостійної роботи учнів відповідно до їхніх індивідуальних нахилів

Форми її реалізації – введення курсів за вибором, факультативів, консультацій, гуртків, поглибленого вивчення окремих предметів (біології, хімії, математики, української мови та літератури, англійської мови). Також доцільно залучати обдарованих учнів до предметних олімпіад.

У 10–му класі метою профільного навчання є створення умов для виховання особистості з розвинутою самосвідомістю, супровід адаптаційного періоду старшокласників при формуванні 10–х класів, оскільки в цей період спостерігаються індивідуальні шляхи адаптації кожного учня до обраного профілю навчання. У другому півріччі може мати місце зміни профілю окремими учнями.

В 11–му класі на перший план виходить визначення рівня сформованості життєвих та професійних планів, виявлення діапазону професійних інтересів, сприяння свідомому вибору учнями сфери майбутньої професійної діяльності, психологічна підтримка учнів у період підготовки та проходження зовнішнього незалежного оцінювання.

Виходячи із вищезазначеного пріоритетним завданням проектування змісту профільного навчання є формування в учнів здатності до конструювання набутих знань через призму їхньої особистості, життєвих і професійно зорієнтованих планів, формування певних компетентностей, що уможлиблюється через уведення міжпредметної інтеграції навчальних предметів.

На сучасному етапі питанням міжпредметної інтеграції на матеріалі різних предметів займається ряд науковців Інституту педагогіки НАПН України: О. Барановська⁶⁷⁸ (модернізація змісту профільного навчання в світлі міжпредметної інтеграції); Г. Васьківська⁶⁷⁹ (метапредметний підхід до формування знань про людину); С. Капіруліна, М. Кобзар⁶⁸⁰ (міжпредметні зв'язки на уроках географії); Т. Ремех⁶⁸¹ (міжпредметні зв'язки в підручниках із правознавства), С. Трубачева⁶⁸² (метапредметний підхід у навчанні) та ін.

Дослідниця Г. Васьківська⁶⁸³, зазначає, що учень має володіти системою знань, основними елементами якої буде комплекс загальнофілософських, психологічних, фізіологічних, природничих, культурологічних знань, а також знання проблем суспільно-політичного і культурного життя. Виникає необхідність створення метапрограм, які сприятимуть розширенню кола ціннісно значущих проблем.

О. Барановська⁶⁸⁴ розглядає проблему міжпредметної інтеграції в умовах профільного навчання, її практичну зорієнтованість, роль у розвантаженні інваріантної складової змісту навчання.

В. Кизенко⁶⁸⁵ розглядає проблему застосування курсів за вибором (спеціальних, факультативних) у старшій школі, які виконують спільну мету –

⁶⁷⁸Барановська О. В. Модернізація змісту профільного навчання в світлі міжпредметної інтеграції. *Директор школи, ліцею, гімназії*, 2015. №4–5. С. 80-86.

⁶⁷⁹Васьківська Г. О. Конструювання і реалізація змісту профільного навчання: особистісно орієнтований підхід: практ. посіб. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2019. 96 с.

⁶⁸⁰[Капіруліна С.](#), Кобзар М. Міжпредметні зв'язки як складова шкільної географічної освіти. [Проблеми безперервної географічної освіти і картографії](#), 2010. Вип. 12. С. 72-77.

⁶⁸¹Ремех Т. О. Сутність і структура громадянської компетентності учня нової української школи. *Український педагогічний журнал*, 2018, N 2. С. 34-41.

⁶⁸²[Трубачева С.](#) Професійно зорієнтована метапроектна діяльність учнів в умовах компетентнісного підходу. [Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки](#), 2015. Вип. 15. С. 305-309.

⁶⁸³Васьківська Г. О. Конструювання і реалізація змісту профільного навчання: особистісно орієнтований підхід: практ. посіб. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2019. 96 с.

⁶⁸⁴Барановська О. В. Модернізація змісту профільного навчання в світлі міжпредметної інтеграції. *Директор школи, ліцею, гімназії*, 2015. №4–5. С. 80-86.

⁶⁸⁵Кизенко В. І. Відбір змісту освіти для старшої школи й відображення його у програмах і підручниках. *Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць* / [ред. кол.: голов. ред. О. М. Топузов]. К. : Пед. думка, 2015. Вип. 15. Ч. 1. С. 276–288.

забезпечують повноцінний розвиток особистості, створюють сприятливі умови для її самовизначення, підготовки до самореалізації в суспільстві.

С. Косянчук⁶⁸⁶ акцентує, що диференціація змісту навчання в старших класах здійснюється на основі співвідношення базових і профільних предметів, курсів за вибором, а ефективність засвоєння знань в умовах профільного навчання залежить від того, наскільки збережено послідовність і наступність в освіті між основною і старшою школою.

М. Піддячий⁶⁸⁷ розглядає теоретико-методичні засади підготовки старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання, з'ясовує теоретичні засади створення профільно-центричної системи технологічної освіти, сприятливої для готовності старшокласників до регіонального ринку праці.

О. Топузов⁶⁸⁸ аналізує проблему формування змісту курсів за вибором та основні підходи до організації навчальної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах.

С. Трубачева⁶⁸⁹ вважає, що найперспективнішими видами проектної діяльності, з огляду на її потенційні психолого-педагогічні можливості, є колективні міжпредметні чи надпредметні проекти, що не тільки виступають як інтегруючий чинник і чинник сучасної освіти, не тільки систематизують знання, а й забезпечують максимальне його наближення до реальних потреб

⁶⁸⁶Косянчук С. Аксіологічний підхід до формування змісту профільного навчання як нагальна потреба і важлива складова стратегії освіти. *Дидактика: теорія і практика* : зб. наук. праць / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської] / Ін-т пед. НАПН України. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 67-71.

⁶⁸⁷Піддячий М. Теоретико-методичні засади підготовки старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання : автореф. дис. ... доктора пед. наук. Інститут педагогіки НАПН України. К. 2010. 41 с.

⁶⁸⁸Топузов О. М. Профільне навчання: проблеми формування змісту курсів за вибором та організація навчальної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць [редкол.]. К. : Пед. думка, 2008. С. 20-27. 9.

⁶⁸⁹Трубачева С. Е. Шкільний підручник у компетентісно зорієнтованому освітньому середовищі. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. К. : Пед. думка, 2015. Вип. 15. Ч. 2. С. 300–308.

життя, творчої самореалізації, природовідповідного розвитку і конструктивної соціалізації особистості учнів.

Таким чином, класифікація міжпредметних зв'язків набуває наступного вигляду. 1) Об'єктні зв'язки: міжпредметні зв'язки, засновані на вивченні одного і того ж об'єкта в різних навчальних предметах і під час виробничого навчання. 2) Методичні зв'язки: міжпредметні зв'язки, засновані на використанні одного і того ж методу пізнання (дослідження) у різних навчальних предметах. 3) Теоретичні зв'язки: міжпредметні зв'язки, засновані на використанні одного і того ж закону (теорії) в різних навчальних предметах. 4) Інструментальні зв'язки: міжпредметні зв'язки, засновані на використанні одного і того ж прийому діяльності при навчанні різних навчальних предметів.

Багаторічна практика застосування міжпредметних зв'язків у навчальному процесі забезпечила можливість довести їхнє дидактичне та світоглядне значення, а саме: 1) міжпредметні зв'язки сприяють політехнічному розвитку учнів, дають змогу, не скорочуючи специфіки окремих предметів, здійснювати системний аналіз техніки і технології промислового виробництва, що є важливим у профільній школі; 2) допомагають подолати формалізм у навчанні, підвищують свідомість засвоєння знань, сприяють їхній системності (створенню внутрішньо взаємопов'язаних знань не тільки в межах одного предмета, а й в межах певного циклу предметів у сенсі зв'язку між різними циклами); 3) сприяють формуванню наукового світогляду, єдиної картини світу, розуміння сутності явищ, закономірності їх розвитку та їх взаємозв'язку; 4) спонукають до оволодіння загальними методами мислення, формування розумових операцій, прийомів самостійного здобування знань; 5) сприяють формуванню позитивних мотивів у навчанні, пізнавальних інтересів, ціннісно-смыслових орієнтацій.

У профільній школі необхідним є виділення одного профілюючого предмета. Однак у випадку, коли це є неможливим на весь період навчання, чи необхідно виділити декілька предметів, виходом може бути виділення профілюючої теми, пов'язаної зі спецтехнологією. Таким чином, наявність

профільюючого предмета тягне за собою обов'язкове застосування міжпредметних зв'язків.

За основні ознаки міжпредметних зв'язків можна вважати:

1) системостворення (системостворюючі зв'язки): сприяння координації навчальної інформації, узагальнена направленість, створення цілісної картини світу; 2) дія в часі (хронологічні зв'язки): забезпечення пізнання елементів природи; 3) передача інформації (інформаційні зв'язки): стимуляція поступального розвитку та узагальнення знань; 4) спільний змістовий апарат (змістові зв'язки): спільність наукових фактів, використання методик, характеру розумової діяльності; 5) структурний аспект: економія часу (раціоналізація навчального процесу в цілому).

Аналізуючи проблеми в сучасній старшій школі, можна виділити основні аспекти, які необхідно враховувати в організації системи міжпредметних зв'язків, які би працювали на результат: 1) дотримання порядку, що не порушує логіку викладу певного предмета і враховує необхідність використання отриманих знань при розкритті нових та суміжних дисциплін; 2) використання знань учнями зі споріднених предметів для більш глибокого розкриття теми основного предмета; 3) взаємозв'язки тем споріднених предметів; 4) вивчення наскрізних понять та їх диференціація; 5) вилучення дублюючих тем та створення міжпредметних «коридорів»; 6) створення бази міжпредметних завдань і задач; 7) створення адекватного контролю між- предметних знань, умінь та навичок з профільних предметів; 8) використання вчителями-предметниками спільних посібників при вивченні споріднених дисциплін; 9) комплексний розгляд окремих питань програми при проведенні інтегрованих уроків, учнівських конференцій, тематичних вечорів, екскурсій, підсумкового повторення.

У профільній школі необхідним є виділення одного профільюючого предмета. Але у випадку, коли це неможливо на весь період навчання, чи необхідно виділити кілька предметів, виходом може бути виділення профільюючої теми, пов'язаної зі спецтехнологією. Отже, наявність

профільюючого предмета тягне за собою обов'язкове застосування міжпредметних зв'язків.

Етапами здійснення міжпредметної інтеграції в профільній школі можуть бути: виявлення і формулювання зв'язків між певними предметами; створення нових програм, підручників, методичних посібників і дидактичних матеріалів, які становили б разом струнку систему у сенсі міжпредметної інтеграції; створення завдань міжпредметної направленості; визначення шляхів реалізації міжпредметних зв'язків в процесі профільного навчання (інтегровані курси, вивчення синтетичних наук); вихід на сучасні технології та практичну зорієнтованість профільного навчання (виділення профільюючих тем, пов'язаних зі спецтехнологіями), наявність профільюючого предмета; знаходження адекватних форм контролю і діагностики сформованості міжпредметних зв'язків в учнів.

Введення у старшій ланці загальноосвітнього навчального закладу спеціальних курсів міжпредметного узагальнювального характеру мають сприяти знайомству учнів із новими галузями знань, не представленими у змісті непрофільних і профільних предметів, але орієнтованими на майбутню професію в руслі обраного профілю; забезпеченню професійної підготовки старшокласників; поглибленню і розширенню змісту окремих розділів профільних (а за потреби і непрофільних) предметів; розкриттю практико-орієнтованого аспекту знань, здобутих у процесі навчання.

Таким чином, диференціація змісту освіти учнів старшої школи передбачає організацію освітнього процесу, за якої створюються умови, що дають змогу кожному учневі розкрити усі свої потенціальні навчальні можливості. Впровадження профільного навчання сприяє забезпеченню рівного доступу до якісної освіти, створення умов вільного вибору в побудові освітньої траєкторії учнів старшої школи незалежно від умов освітнього середовища.

2.3.4. Елективні курси в профільних школах - ключова тенденція реформування освіти старшокласників

Десятиліття XXI століття ознаменувалося значними змінами в соціально-економічному устрої України, у тому числі в системі загальної середньої освіти, загалом. Посилення міжнародних зав'язків із розвиненими європейськими державами, трансформаційні процеси, інформатизація та діджиталізація призвели до оновлення змісту загальної середньої освіти, спрямованої на досягнення успішної самореалізації особисті в соціумі, орієнтацію на її потреби та конкурентоздатність у сучасному мобільному світовому просторі.

Означене актуалізувало особистісно-орієнтовану модель сучасної освіти покликану максимально враховувати схильності, здібності та інтереси кожного учня, забезпечувати успішну реалізацію його життєвої траєкторії. У такий спосіб все більшої популярності набирає поняття «профільного навчання», а поруч із ним і запровадження «елективних курсів», які повинні забезпечити як підготовку до вибору профілю в основній школі, так і сам процес профільного навчання в старшій школі.

Курси за вибором (елективні курси). Це курси профільного доповнення, що мають функцію поглиблення та розширення меж профільних предметів, що розвивають і доповнюють їх зміст. Елективні курси пов'язані насамперед із задоволенням індивідуальних освітніх інтересів, потреб і схильностей кожного учня. Саме вони є важливим засобом побудови індивідуальних освітніх програм, оскільки найбільшою мірою пов'язані з вибором кожним школярем змісту освіти відповідно до його інтересів, здібностей, подальших життєвих планів. Елективні курси певною мірою ніби «компенсують» достатньо обмежені можливості базових і профільних предметів у задоволенні різносторонніх освітніх потреб старшокласників.

У загальному розумінні, це передбачає поглиблене вивчення ряду дисциплін у вигляді елективних курсів (ЕК), які повинні забезпечити як підготовку до вибору профілю в основній школі, так і сам процес профільного навчання в старшій школі.

Відтак, елективні курси є обов'язковою складовою до профільної підготовки і профільного навчання старшокласників, яка є найважливішим засобом побудови індивідуальної траєкторії навчання, оскільки елективні курси пов'язані з вибором учнями змісту навчання в залежності від їх здібностей та перспективних планів щодо вибору професії.

Мета ЕК полягає в орієнтації на індивідуалізацію навчання і соціалізацію учнів, а також підготовку до усвідомленого і відповідального вибору сфери майбутньої професійної діяльності.

Доцільно зосередити увагу на основних характеристиках елективних курсах. Перш за все елективні курси є обов'язковим освітнім компонентом для всіх учнів загальноосвітніх шкіл, що розраховані на один-два місяці, одну чверть, або одне півріччя, в широкому діапазоні тривалості (від 6-8 до 72 год.). ЕК обираються всіма учнями без виключень в обов'язковому порядку з переліку запропонованих і в рамках навчальних планів та обсягу годин вони проводяться нарівні з іншими уроками.

Одним, і дуже важливих аспектів нашого дослідження є виокремлення типології елективних курсів (Рис. 6).

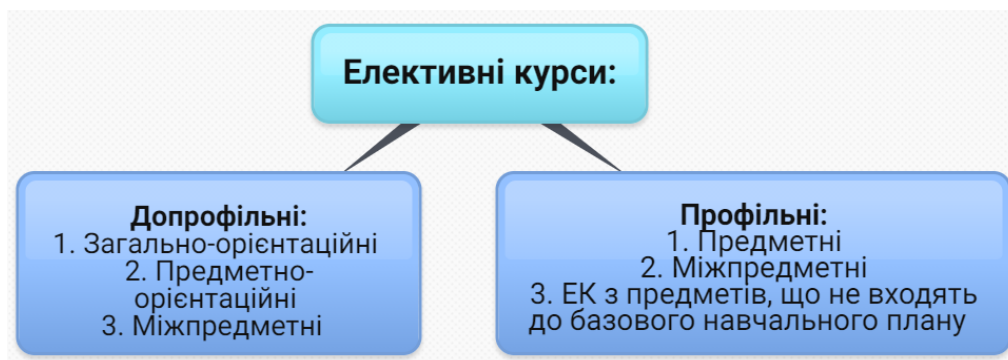


Рис. 6. Типологія елективних курсів за В. Орловим⁶⁹⁰

Відповідно допрофільні ЕК призначені допомогти визначитися школярам 8-9 класів в їх подальшому виборі профілю навчання. Такі розраховані на відносно невелику кількість годин, що дозволяє школярам

⁶⁹⁰Орлов В. А. Типология элективных курсов и их роль в организации профильного обучения. Профильное обучение в условиях модернизации школьного образования. М. : ИОСО РАО, 2003. С. 89–96.

упродовж року випробувати себе в різних видах діяльності відповідно до запропонованих профілів.

На противагу цьому, профільні ЕК мають на меті підготовку учнів до усвідомленого вибору майбутньої професії орієнтуючи їх на індивідуалізацію та соціалізацію навчання. Вони слугують доповненням зміст допрофільного курсу, розвивають зміст одного із базових курсів, задовольняють різноманітні пізнавальні інтереси школярів, забезпечуючи належну підготовку за дисциплінами, які і стануть основними в профільній підготовці учня з певним пакетом ЕК, зменшуючи при цьому вірогідність хибного вибору подальшої професії. Розглянемо більш детально кожен із видів допрофільних та профільних ЕК⁶⁹¹.

Загально-орієнтаційні ЕК мають на меті нагромадження учнів інформацією щодо профілів навчання у старшій школі, ознайомлення із світом професій та специфікою їх видів діяльності, допомагають обрати профіль навчання з урахуванням своїх індивідуальних нахилів та здібностей, а також дозволяють здійснити професійні проби і спроектувати майбутню професійну кар'єру.

Предметно-орієнтаційні ЕК зорієнтовані на поглиблене вивчення певного навчального предмета, що виходять за межі шкільної програми і який спонукатиме учня до подальшого вивчення предмета в класі даного профілю.

Міжпредметні ЕК в системі до профільної підготовки орієнтують учнів на вивчення конкретного навчального предмету на профільному рівні, розкриваючи при цьому специфіку його вивчення у взаємозв'язку з іншими профільними предметами.

У свою чергу міжпредметні елективні курси поділяються на:

- *ЕК підвищеного рівня* (рівномірне поглиблене вивчення обраного предмета);

⁶⁹¹ Чеботарьов О. М., О. М. Гузенко, О. М. Рахлицька Елективні курси та їх роль в профільному навчанні: метод. вказівки для студентів III курсу ф-ту хімії та фармації спеціальності 014 «Середня освіта (Хімія)». Одеса : Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, 2020. 42 с.

- *ЕК спецкурси* (поглиблене вивчення окремих розділів основного курсу, що входять у програму даного предмета);
- *ЕК, в яких поглиблено вивчаються окремі розділи основного курсу* (поглиблене вивчення окремих розділів з відповідного предмета, які не входять в його базову програму);
- *Прикладні ЕК* (ознайомлення учнів з важливими шляхами і методами застосування знань на практиці, направлені на розвиток інтересу учнів до виробництва);
- *ЕК за історією предмета* (ознайомлення учнів з основними історичними подіями, датами та діями відповідного предмета);
- *ЕК за методами вирішення задач* (допомога учням у вирішенні задач на основі, наприклад, хімічного експерименту).

Слід також більш детально охарактеризувати основні види профільних елективних курсів та їхнього цільового спрямування.

Відтак, завданням *предметних курсів* є поглиблення і розширення знань з предмета, який входить у базовий навчальний план школи. Сюди входять предмети з переліку базового навчального плану.

Міжпредметні курси зосереджені на інтеграції знань учнів про природу і суспільство. Прикладами таких курсів можуть бути наступні: «Основи біотехнології», «Основи космонавтики», тощо.

Елективні курси з предметів, що не входять до базового навчального плану покликані надавати учням інформацію щодо психологічних, соціальних та культурологічних проблем людства («Проблеми екології», «Ефективна поведінка у конфлікті», «Умови успішної комунікації», «Географія людських перспектив», тощо).

Відмінність елективних курсів від факультативів полягає в організаційному і змістовому аспекті. Факультативні заняття учні можуть або відвідувати, або не відвідувати. У разі елективної диференціації таке явище не спостерігається. Допускаються випадки переходу з одного курсу на інший, так як вибір залишається за учнем (але закріплюється наказом по школі). Елективні

курси вказані в розкладі як звичайні уроки. Вони спрямовані насамперед на допомогу учневі в розв'язанні актуальних для нього проблем, пов'язаних із вибором професійного орієнтира.

Здійснений аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми впровадження елективних курсів у профільних школах як однієї із тенденцій реформування освіти (2011-2017 рр.) дає підстави дійти таких висновків. Функціональна спрямованість елективних курсів полягає у нагромадженні учнів знаннями та вміннями з обраного ними профільного предмета, що є основою до їх подальшого професійного спрямування. Робота курсів за вибором покликана задовольнити освітній запит, інтереси, схильності та здібності учня. Широке різноманіття типології ЕК зумовлене появою суперечностей між виникненням інноваційних форм організації навчання та закоріненим устроєм освітнього процесу в загальноосвітніх школах.

ВИСНОВКИ. У процесі роботи було *встановлено*, що до пріоритетних завдань модернізації шкільної освіти в період незалежності необхідно віднести завдання всебічного розвитку дітей, їхніх творчих здібностей, умінь і навичок самоосвіти, формування у молоді готовності та адаптації до змінних соціальних умов життя, що неможливо уявити без повноцінного розвитку освіти з одночасним збереженням та врахуванням напрацьованого вітчизняного досвіду. Саме тому, важливим є вивчення історичного досвіду тенденції реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності: профільна школа (1991-2017 рр.).

Встановлено, що розв'язання цих завдань неможливе без диференціації шкільної освіти. Диференціація змісту, організаційних форм і методів навчання залежно від пізнавальних потреб, інтересів і здібностей учнів важлива на всіх ступенях навчання, але особливо актуальна вона у старшій школі.

Виявлено, що профільне навчання як вид диференційованого навчання спрямоване на формування ключових компетентностей старшокласників, що забезпечить їхнє подальше самовдосконалення та самореалізацію.

У 2003 році в системі шкільної освіти відбулось важливе перетворення, затверджено «Концепцію профільного навчання у старшій школі», яка формується під знаком гуманітаризації, пріоритету і свободи особистості. Її було розроблено Інститутом педагогіки НАПН України та затверджено рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 25.09.2003 року №10/12-2.

Окреслено його зміст, основну мету, завдання, принципи й структуру, концептуальні підходи до реформування старшої ланки шкільної освіти в Україні у добу незалежності.

Проаналізовано нормативні документи, що регламентують реформи загальної середньої освіти в Україні у 1991-2017 рр.: Закон України «Про освіту» (1991 р.); «Програма розвитку народної освіти України на перехідний період (1991-1995 рр.)»; «Концепція середньої загальноосвітньої школи України» (1991 р.); «Тимчасові положення про середню загальноосвітню школу України» (1992 р.); Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття» (1993); «Концепція державного стандарту загальної середньої освіти» (1997 р.); Постанова «Про затвердження Базового навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів» (1998 р.); Закон України «Про загальну середню освіту» (1999 р.); Постанова Кабінету Міністрів «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» (2000 р.); «Національна доктрина розвитку освіти» (2002 р.); Концепція профільного навчання в старшій школі (2003 р.); Галузева Програма впровадження профільного навчання на 2008-2010 роки (2008 р.); Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, 2011; Концепція профільного навчання, 2013; Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», 2013; Концепція Нової Української школи, 2016; Закон України «Про освіту», 2017; «*Проект Типового навчального плану для 10-11 класів*», 2017)тощо.

З'ясовано, що профільна система освіти у старшій школі вводилась лише в тих закладах де була готовність до цього: належна матеріально-технічна база,

володіння педагогами певними технологіями навчання, програмно-методичне забезпечення, мотивація учнів.

Виявлено, що застосовувались різноманітні форми організації профільного навчання в старшій школі: внутрішньошкільні - профільні класи в загальноосвітніх навчальних закладах, профільні групи у багатопрофільних загальноосвітніх навчальних закладах, динамічні профільні групи (у тому числі різновікові); зовнішньошкільні - міжшкільні профільні групи, профільні школи інтернатного типу, опорні профільні школи, навчально-виховні комплекси, міжшкільні навчально-виробничі комбінати, загальноосвітні навчальні заклади на базі вищих навчальних закладів тощо. Напрямок профілізації визначався згідно з інтересами учнів та їхніх батьків з огляду на потреби місцевого ринку праці, замовлення регіону на підготовку фахівців для сфери економіки. Значна кількість учнів малочисельних шкіл обирали профільні курси та вивчали їх за індивідуальним планом і програмою. Виявлено, що з метою надання якісних освітніх послуг, здійснення допрофесійної та початкової професійно-кваліфікаційної підготовки створювались міжшкільні профільні групи на базі опорних профільних шкіл, навчально-виховні комплекси, міжшкільні навчально-виробничі комбінати.

Доведено, що у досліджуваній період в шкільній практиці ефективно діяли навчально-виховні комплекси з профільним навчанням, навчально-виховні об'єднання з дошкільними та позашкільними закладами для задоволення освітніх і культурно-освітніх потреб, асоціації шкіл різних типів.

З'ясовано, що профільне навчання розпочинається здебільшого на старшому ступені середньої загальноосвітньої школи та у 8-9 класах спеціалізованих шкіл, ліцеїв, гімназій, коледжів, колегіумів. Розрізняють такі профілі навчання в старшій школі, як от: науковий (філологічний, фізико-математичний, біолого-технічний, біолого-хімічний, історико-суспільствознавчий та інші); прикладний (агрохімічний, сільськогосподарський, хіміко-технічний, економічний, фізико-технічний та інші), художньо-естетичний (музичний, образотворчий, вокальний, акторський,

хореографічний та інші); спортивний (за видами спорту).

Визначено, що у 2013 р. було затверджено нову редакцію «Концепції профільного навчання» згідно якої профільна старша школа створюватиме сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, для формування у школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. Відтак, профільна школа реалізовуватиме принцип особистісно-орієнтованого навчання.

Досліджено, що Концепція профільного навчання у старшій школі і навчальні плани, затверджені Міністерством освіти і науки України, передбачали три групи загальноосвітніх предметів: базові, профільні й курси за вибором. *З'ясовано*, що базові загальноосвітні предмети є обов'язковими для всіх профілів навчання і визначаються Державним стандартом освіти. Більшість цих предметів одногодинні, що не сприяє компетентнісному засвоєнню матеріалу і зводиться до формального виконання програми.

Аналіз затверджених програм профільних загальноосвітніх предметів *показав*, що частково зміст цих предметів складено через механічне додавання матеріалу. Водночас аналіз досліджень вчених переконує, що формування профільної компетентності потребує наповнення змісту профільного навчання за певними компонентами: філософським, методологічним, наукознавчим, психологічним та профільним. Доцільно більше спрямовувати зміст навчального матеріалу на професійну діяльність, формування способів професійного мислення і свідомості; втілювати ідеї варіаційності та альтернативності програм для профільної школи.

Визначено особливості протікання процесу профілізації змісту навчання у старшій загальноосвітній школі. *Окреслено* пріоритетні завдання щодо запровадження профільного навчання в шкільну освіту України, які наведені в зазначених документах. *Охарактеризовано* профілі навчання в старшій школі, як от: науковий; прикладний; художньо-естетичний; спортивний. *Описано* тенденції втілення профільного навчання в освітній процес шкільної освіти України. *Проаналізовано* проект типового навчального плану для учнів 10-11

класів, що пропонує суттєво іншу систему створення навчального плану для школи; програми профільних загальноосвітніх предметів. *Виявлено* інформацію щодо інтеграції вузьких спеціалізованих шкільних навчальних предметів у один. Серед яких розрізняють: «Людина і суспільство», «Людина і світ», «Людина і природа». *Проаналізовано* перспективні ідеї та дослідження вчених щодо запровадження та розвитку профільного навчання в освіту старшокласників у 1991-2017 рр. *Окреслено* структуру профільної середньої школи, а також моделювання процесу реалізації профільного навчання в старших класах середніх шкіл.

Доведено, що прийняття низки, розглянутих вище, нормативних документів у період з 1991 по 2017 рр. спричинило актуалізацію характерних тенденцій розвитку сучасної загальноосвітньої школи. Серед яких слід виокремити наступні: перехід до 12-річної загальної середньої освіти з такою структурою: 5 років – початкова школа, 4 роки – основна середня школа, 3 роки – старша (профільна) школа; реалізація профільного навчання на старшому ступені середньої загальноосвітньої школи та у 8-9 класах спеціалізованих шкіл, ліцеїв, гімназій, коледжів, колегіумів; структура нової профільної середньої школи складається з двох циклів, а саме: 10 клас (1 цикл навчання), 11-12 класи (2 цикл), що загалом займає 3 роки навчання; інваріантний складник типового навчального плану передбачав навантаження на учня у розмірі 30 годин на тиждень в 10-му та 33 години в 11-му класах; відмова від уніфікованості загальноосвітніх навчальних закладів, їх одноманітності; розподіл учнів за рівнем освітньої підготовки, інтересами, потребами, здібностями і нахилами; формування і розвиток професійних компетентностей особистості учня, необхідних для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоспроможності на ринку праці та мобільності й перспектив кар'єрного зростання впродовж життя; забезпечення наступності та неперервності між допрофільною підготовкою і профільним навчанням, професійною підготовкою; гнучкість у виборі змісту і форм організації профільного навчання; орієнтації на потреби учня в освітньому

процесі, дитиноцентризм; визнання важливості становлення вільної від радянських стереотипів особистості, підтримка самостійності учнів, їх власного вибору, досвіду, прагнень, пізнавального інтересу та наполегливості; формуванні в учнів ключових для життя компетентностей (критичне та аналітичне мислення, творчість, робота в команді, вміння налагоджувати комунікацію, емоційна саморегуляція, стійкість, дієвість, емпатія, розвинений емоційний інтелект, толерантність, активна життєва позиція, здатність до навчання впродовж життя, культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність, тощо); забезпечення рівних можливостей кожного учня до здобуття освіти без будь-яких форм дискримінації учасників освітнього процесу.

ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ В УКРАЇНІ У ДОБУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ: ОСВІТА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

ШЕВЧЕНКО С.М.

2.4.1. Напрями змін в освіті дітей з особливими потребами (1990-і рр.)

Робота з дітьми та молоддю з особливими потребами є одним із важливих і пріоритетних напрямів спеціальної та соціальної педагогіки, в основі якої лежать правові основи соціального захисту та підтримки цієї категорії населення, система державних і недержавних закладів і установ, форми, методи соціально-педагогічної роботи, соціальні технології і технології соціально-педагогічної роботи, зміст і специфіка яких визначається рівнем обмеження життєдіяльності дітей та молоді, а також повноваженнями організацій соціальної сфери, рівнем кваліфікації працівників, досвідом роботи, фінансуванням, ресурсами тощо. Суспільство адаптувало існуючі в ньому стандарти до потреб дітей з нозологіями.

Правовою основою формування державної політики прав дітей із особливими потребами є принцип рівності соціальних, культурних прав і свобод усіх громадян. Після здобуття Україною незалежності їх підґрунтям стали Декларація прав національностей України (1991), Закони України «Про освіту» (1991), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991), «Про загальну середню освіту» (1999), «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» (1993), «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (ООН, 1993), «Саламанська Декларація про принципи, політику і практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами» і програма «Рамки дій за освітою осіб з особливими потребами» (1994), Конституція України (1996), національні програми «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») (1993, 1996), «Діти України» (1996), «Концепція спеціальної освіти дітей з особливостями

психофізичного розвитку на найближчі роки і перспективу» (1996), «Концепція реабілітації дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями» (1998), «Положення про навчально-реабілітаційний Центр» (1998), «Концепція державного стандарту спеціальної освіти» (1999), документи світового масштабу Генеральної Асамблеї ООН (1993), резолюції Європейського парламенту (1998) та ін.

Нові закони України, Ратифікація міжнародних документів про права людини, на освіту для всіх громадян лягли в основу української системи освіти для дітей з особливими потребами⁶⁹². У «Саламанській Декларації про принципи, політику і практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами», у ст. 12 зазначалося, що «повноваження центрального органу виконавчої влади, що реалізував державну політику у сфері освіти, центральних органів виконавчої влади, яким підпорядковані навчальні заклади спеціальної освіти» «здійснює інспектування навчальних закладів з питань організації навчально-виховної та науково-методичної роботи, використання науково-педагогічного потенціалу та матеріальних ресурсів, розвитку матеріально-технічної бази й соціальної сфери»⁶⁹³.

За Конституцією України визначено основні права людини у яких і право на освіту (Ст. 53), на соціальний захист (Ст. 46); Законі України «Про освіту» (ст. 3) зазначено, що громадяни України мали право на безплатну освіту в державних навчальних закладах незалежно від будь-яких ознак, в тому числі й від стану здоров'я. Це право розповсюджувалося на розгалужену мережу навчальних закладів для дітей з особливими потребами, створенням умов для вибору профілю навчання та виховання відповідно до здібностей, інтересів

⁶⁹²AllaKolupaieva, ViacheslavZasenko. Education for children with special needs: from institutionalization to inclusion. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://lib.iitta.gov.ua/708621/1/Education%20for%20children%20with%20special%20needsfrom%20institutionalization%20to%20inclusion.pdf>. Дата звернення: Березень 17, 2020, с. 13.

⁶⁹³Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. Прийнята Всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість. Саламанка, Іспанія, (7-10 червня 1994). С. 1. [Електронний ресурс]. Доступно: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94

громадянина. Освітні можливості для громадян, які потребували соціальної допомоги та реабілітації (ст. 37 Закону «Про освіту») навчалися у створених для них спеціальних загальноосвітніх школах-інтернатах.

У Законі України «Про загальну середню освіту» зазначалося, що громадянам України незалежно від раси, кольору шкіл, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану/, місця, проживання, мовних або інших ознак забезпечувалася доступність і безплатність здобуття повної загальної середньої освіти у державних і комунальних навчальних закладах. Це положення конкретизувалося у ст. 29 «Права та обов'язки батьків або осіб, які їх змінюють», у п.1 наголошувалося на тому, що «батьки або особи, які їх змінюють, мають право вибирати навчальний заклад та форму навчання для неповнолітніх дітей, захищати законні інтереси дітей». Держава сприяла створенню дітям-інвалідам і дітям з вадами розумового розвитку або фізичного розвитку необхідних умов, рівних з іншими громадянами можливостей для повноцінного життя та розвитку з урахуванням індивідуальних здібностей та інтересів. Надавала право на освіту кожній дитині; гарантувала доступність і безплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах. У «Положенні про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» підтверджувалося, що «спеціальна загальноосвітня школа-інтернат (школа) для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку є державним загальноосвітнім навчально-виховним і корекційно-відновлювальним закладом освіти, який задовольняє потреби дітей з вадами у фізичному або розумовому розвитку у загальній освіті, соціальній допомозі і реабілітації»⁶⁹⁴.

⁶⁹⁴Про затвердження «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» № 136 від 13.05.93 р. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93#Text>

У «Положенні про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» зазначалося, що:

- у спеціальній школі (школі-інтернаті) для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату особлива увага приділяється медичному контролю за дотриманням рухового та ортопедичного режиму на уроках та в позаурочний час;
- у спеціальних школах (школах-інтернатах) для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, з порушеннями психічного розвитку, для розумово відсталих дітей особлива увага приділяється лікувально-профілактичній і корекційно-розвитковій роботі з урахуванням клінічних проявів захворювань та психологічних особливостей учнів (вихованців), що зумовлюють труднощі в навчанні;
- комплексне відновлювальне лікування в спеціальній школі (школі-інтернаті) проводиться за методиками медико-соціальної реабілітації, рекомендованими Міністерством охорони здоров'я України, та відповідно до індивідуальних програм реабілітації дитини-інваліда (для дітей-інвалідів);
- медична корекція основної вади розвитку передбачає специфічну медикаментозну фізіокліматотерапію, спеціальну лікувальну фізкультуру, застосування відповідного обладнання (оптичного, звукопідсилювального, ортопедичного);
- у спеціальній школі (школі-інтернаті) для дітей з порушеннями зору, крім зазначених, передбачаються й такі види лікувально-відновлювальної роботи: консервативне, плеоптичне і плеопто-ортоптичне лікування; підбір оптичних засобів корекції, спеціальні заняття з розвитку зорового сприймання;
- у спеціальній школі (школі-інтернаті) для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату комплексне відновлювальне лікування передбачає систему реабілітаційних заходів (лікувальна фізкультура, масаж, фізіобальнеокліматотерапія, корекційні заняття в басейні тощо) для

забезпечення відновлення і розвитку резервних і компенсаторних можливостей організму;

- у відновлювальному медикаментозному лікуванні загальної недостатності нервової системи та психічного стану учнів (вихованців) спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів) для розумово відсталих дітей, дітей з порушеннями психічного розвитку здійснюється раціональна психотерапія із застосуванням реабілітаційних, у т. ч. не медикаментозних методик, спрямованих на відновлення не тільки рухових функцій, але й психіки та мовлення, з метою максимально можливої соціальної адаптації та ранньої профорієнтації учнів (вихованців);

- у спеціальній школі (школі-інтернаті) для дітей зі зниженим слухом, глухих особлива увага приділяється лікувально-профілактичній і корекційно-розвитковій роботі, спрямованій на максимальне збереження та розвиток залишкового слуху, мовлення дітей, спостереженням за динамікою розвитку слухової функції учнів з аудіометричним та аудіологічним обстеженням»⁶⁹⁵.

Одним із завдань реформування освіти у 1991-1994 рр. було обговорення і затвердження національної програми «Освіта. Україна - ХХІ століття» (1993)⁶⁹⁶. Серед визначених завдань головними завданнями спеціальної школи (школи-інтернату) були:

- забезпечення права дітей, які потребували корекції фізичного та розумового розвитку, на здобуття певного освітнього рівня загальної середньої освіти шляхом спеціально організованого навчально-виховного процесу в комплексі з корекційно-розвитковою роботою, медичною реабілітацією;

- розвиток природних здібностей і обдарувань, творчого мислення вихованців, здійснення їх допрофесійної та професійної підготовки, формування соціально адаптованої особистості;

⁶⁹⁵Про затвердження «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» № 136 від 13.05.93 р. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93#Text>

⁶⁹⁶Петр Михайлович Таланчук. [Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского»](https://kpi.ua/ru/talanchuk). [Електронний ресурс]. Доступно: <https://kpi.ua/ru/talanchuk>

- сприяння засвоєння учнями норм громадянської етики та загальнолюдської моралі, міжособистісного спілкування, основ гігієни та здорового способу життя, початкових трудових умінь і навичок;

- сприяння фізичному і психічному розвитку дітей;

- забезпечення у процесі навчання й виховання системного кваліфікованого психолого-медико-педагогічного супроводу з урахуванням стану здоров'я, особливостей психофізичного розвитку учнів;

- здійснення соціально-педагогічного патронату: надання психолого-педагогічної допомоги батькам з метою забезпечення їх активної участі в комплексній навчально-виховній, корекційно-розвитковій роботі⁶⁹⁷.

Відповідно до Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») було визначено зміст загальноосвітньої підготовки і відповідних базових дисциплін, впроваджено інтегральний і варіантний принцип навчання. Саме тому мережа загальноосвітніх закладів формувалася за такими основними принципами:

- доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою;
- рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку;
- відкритий характер освіти, створенням умов для вибору профілю навчання і виховання відповідно до здібностей, інтересів громадянина;
- соціальний захист дітей⁶⁹⁸.
- урахування демографічної, етнічної та соціально-економічної ситуації за освітніми рівнями (початкова, базова, повна загальна середня освіта)⁶⁹⁹.

⁶⁹⁷Про затвердження «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» № 136 від 13.05.93 р. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93#Text> ; Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»). (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ N 576 ([576-96-п](#)) від 29.05.96). Постанова від 3 листопада 1993 р. N 896 Київ. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text>

⁶⁹⁸Закон України «Про загальну середню освіту» / м. Київ, 13 травня 1999 р. № 651–XIV, с. 8. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://www.mon.gov.ua/laws/education/average/4>.

На вимогу часу створювалися й розвивалися різні типи навчальних закладів для дітей з особливими освітніми потребами: дитячі притулки, дитячі будинки, загальноосвітні школи-інтернати, школи-інтернати з поглибленим вивченням окремих предметів, гімназії-інтернати, ліцеї-інтернати, санаторні школи-інтернати, спеціальні школи-інтернати для дітей з вадами розвитку, школи соціальної реабілітації, навчально-реабілітаційні центри як спеціальні заклади нового типу⁷⁰⁰. Їх об'єднувала єдина мета:

- суспільне виховання дітей у досить розгалуженій системі навчально-виховних (корекційних) закладів, реабілітаційних і медико-педагогічних центрів, навчально-виховних комплексів, спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів), спеціальних (корекційних) класів при середніх закладах освіти.

В основі лежало одне спільне завдання навчання і виховання дітей з нозологіями:

- дати їм відповідний розвиток;
- направити їх у соціалізацію, щоб кожна дитина могла адаптуватися у суспільстві.

Усі завдання були направлені на навчально-виховний і корекційний процес з метою забезпечення навичками до самостійного існування цих дітей з чуючими ровесниками. Для досягнення поставлених завдань спеціальна школа входила до складу навчально-виховних комплексів, навчальних закладів різних типів, які утворювали навчально-виховні об'єднання з дошкільними, позашкільними й іншими навчальними закладами для задоволення культурно-освітніх потреб учнів. Вони мали у своєму складі дошкільні групи, класи з поглибленим вивченням предметів (слухового сприймання, розвиток мовлення тощо).

⁶⁹⁹ Національна доктрина розвитку освіти / Затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002, с. 7. [Електронний ресурс]. Доступно: [https://: www.mon.gov.ua/](https://www.mon.gov.ua/)

⁷⁰⁰ Синьов В.М., Бондар В.І. Освітня інтеграція учнів з інтелектуальними порушеннями: навчально-методичний посібник. Мін-во освіти і науки України, Нац. пед.ун-т імені М.П. Драгоманова. К. : Вид-во НПУ і. М.П. Драгоманова, 2015. 398 с., с. 15–16

Спеціальні школи були триступеневими: «1 ступінь — початкова школа, що забезпечує початковий рівень загальної середньої освіти; 2 ступінь — основна школа, що забезпечує неповну загальну середню освіту; 3 ступінь — старша школа, що забезпечує повну загальну середню освіту»⁷⁰¹.

Діти, які потребували корекції фізичного і розумового розвитку, могли навчатися у спеціальних школах-інтернатах без проживання у них але враховувалися бажання батьків.

Для організації навчально-виховної та корекційно-розвиткової роботи дітей, які мали складні вади розвитку (діти з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, діти з раннім дитячим аутизмом, сліпоглухі) у складі спеціальних шкіл відкривалися окремі класи (групи).

Відбір дітей у спеціальні школи здійснювався психолого-медико-педагогічними консультаціями, переведення дітей з одного відділення в друге у межах одного типу спеціального закладу - шкільні психолого-медико-педагогічні комісії.

Гранична наповнюваність класів (груп) для дітей, які мали складні вади розвитку, не перевищувала 6 осіб. За наявності достатньої кількості учнів, відповідної матеріально-технічної бази та кадрового забезпечення спеціальна школа мала спеціальні класи для дітей інших нозологій, а для дітей з помірною розумовою відсталістю у цих школах відкривалися окремі класи⁷⁰².

Для дітей 6(7) років, які потребували корекції фізичного та розумового розвитку, але не отримали відповідної дошкільної підготовки або не готові до навчання з інших обставин, у спеціальних школах були відкриті підготовчі класи.

⁷⁰¹ Про Державну національну програму «Освіта» («УкраїнаXXI століття»). (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ N 576 ([576-96-п](#)) від 29.05.96). Постанова від 3 листопада 1993 р. N 896 Київ. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text>

⁷⁰² Про затвердження «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» № 136 від 13.05.93 р. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93#Text>

Для здобуття середньої освіти була організована старша школа з тривалістю навчання 2 роки.

Для розвитку здібностей дітей з вадами були відкриті: гімназії-інтернати, ліцеї-інтернати, класи художньо-естетичного, музичного, трудового, спортивного та інших профілів де термін навчання збільшувався на один рік. До цих класів учні зараховувалися на конкурсній основі.

Для надання допомоги учням з комбінованими дефектами організовувалися спеціальні класи (вади слуху або зору у поєднанні з розумовою відсталістю, затримко психічного розвитку або порушеннями опорно-рухового апарату); наповнюваність класів і вихованих груп складала до 6 чоловік.

Для випускників допоміжних шкіл, які за станом здоров'я та рівнем інтелекту могли оволодіти однією з професій на рівні кваліфікаційного розряду, з необхідною матеріальною базою відкривалися 9(10) класи з виробничим навчанням. Зарахування до них проводилося з урахуванням побажань учнів та їхніх батьків.

Для дітей, діагноз хвороби яких потребував уточнення, відкривалися діагностичні класи. Методичне керівництво в них здійснювало психолого-медико-педагогічні консультації⁷⁰³. Характерним для системи закладів загальної середньої освіти, для дітей-інвалідів, були спеціальні школи з продовженим днем, спеціальні навчально-виховні комплекси, об'єднання. Діти, які за характером патологій не могли навчатися безпосередньо в школах, вони отримували освіту за індивідуальною формою.

Для надання індивідуальної корекційної допомоги і добору відповідних програм навчання у кожній спеціальній школі діяли шкільні психолого-медико-педагогічні комісії, метою яких було:

- вивчення особливостей психофізичного розвитку кожного учня у динаміці;

⁷⁰³Про затвердження «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» № 136 від 13.05.93 р. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93#Text>

- визначення адекватних умов, форм і методів навчально-виховної, корекційно-розвиткової роботи, професійної реабілітації;

- переведення учнів до наступного класу спеціальної школи одного і того ж виду.

У процесі реформування шкільної освіти основну молодшу і середню ланку спеціальної освіти було забезпечено здобуттям української і рідної мови, засвоєнням знань з базових дисциплін, можливістю здобуття наступних рівнів освіти; технічно підготовлених якісних шкільних приміщень, обладнання, програмного забезпечення⁷⁰⁴; науково і методично забезпечено загальну середню освіту новою навчальною літературою (програм, підручників, посібників тощо).

Спеціальна школа працювала за новими навчальними програмами, підручниками і посібниками, що мали відповідний гриф Міністерства освіти і науки України. Під час навчання учнів у спеціальній школі II і III ступенів використовувалися як спеціальні програми і підручники, так і програми й підручники загальноосвітньої школи (крім шкіл для розумово відсталих дітей).

У спеціальних гімназіях-, ліцєях-інтернатах (2 і 3 ступінь) при викладанні загальноосвітніх і профільних предметів використовувалися програми для масових шкіл і шкіл (класів) з поглибленим вивченням окремих предметів, а також спеціалізованих шкіл суспільно-гуманітарного, художньо-естетичного, трудового та інших профілів⁷⁰⁵.

Організація навчання та тривалість уроку у підготовчому, 1-му класах спеціальних шкіл була 35 хвилин; у 2-му і наступних по 45 хвилин. На кожному

⁷⁰⁴ Про Державну національну програму «Освіта» («УкраїнаXXI століття»). (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ N 576 ([576-96-п](#)) від 29.05.96). Постанова від 3 листопада 1993 р. N 896 Київ. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text>

⁷⁰⁵ Про затвердження «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» № 136 від 13.05.93 р., с. 4. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93#Text>

уроці після 20 хвилин занять проводилася п'ятихвилинна фізпауза з використанням лікувально-коригуючих вправ⁷⁰⁶.

Навчально-виховний процес учнів у спеціальній школі мав корекційну спрямованість. Він здійснювався з урахуванням особливостей психічного та фізичного розвитку за змістом, формами і методами їх навчання, відповідного режиму дня, що забезпечував системність навчально-виховної, корекційно-розвиткової, лікувально-профілактичної роботи, реабілітаційних заходів.

Основна увага спрямовувалася на соціальну адаптацію і професійно-трудова підготовку дітей з особливими потребами у процесі опанування учнями доступного їм обсягу змісту освіти, визначеного соціальними державним стандартом.

Навчально-виховна робота була складовою режиму спеціального загальноосвітнього навчального закладу, додержання якого і було обов'язковим для усіх працівників. Режим роботи школи (школи-інтернату) складався з урахуванням специфіки його функціонування (цілодобовий – для спеціальної школи-інтернату, подовженого дня – для спеціальної школи), з урахуванням психофізичних особливостей учнів (вихованців), санітарно-гігієнічних вимог.

Серед основних завдань загальноосвітньої спеціальної школи (школи-інтернату) було:

- забезпечення умов соціальної реабілітації;
- надання медичної допомоги вихованцям з фізичними або розумовими вадами розвитку і психічними розладами.

Ці завдання були спрямовані на створення державної системи допомоги дітям із вадами в розвитку та дітям-інвалідам, сприяння подальшому розвитку й удосконаленню питань організації соціально-педагогічної роботи й отримання освіти у структурі спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів); зокрема охоплення всіх дітей із особливими потребами, соціально-педагогічним впливом, надання ранньої психолого-медико-педагогічної допомоги. Створення

⁷⁰⁶Про затвердження «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» № 136 від 13.05.93 р., с. 3. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93#Text>

різних типів навчально-виховних закладів з дошкільними відділеннями для дітей з нозологіями реабілітації було метою надання ранньої, соціальної допомоги і реабілітації дітей з вадами фізичного або розумового розвитку. До них належали такі спеціальні школи -інтернати:

- для глухих дітей - підготовчий, 1-10 класи;
- зі зниженим слухом (1 і 2 відділення) - підготовчий, 1-10 класи;
- сліпих - 1-10 класи;
- зі зниженим зором - 1-10 класи;
- з важкими порушеннями мови (1 і 2 відділення) - підготовчий, 1-10 класи;
- з наслідками поліомієліту і церебральними паралічами - підготовчий, 1-10 класи;
- з затримкою психічного розвитку - підготовчий, 1-9 класи;
- розумово відсталих (допоміжні) (1 і 2 відділення) - підготовчий, 1-10 класи⁷⁰⁷.

Гранична норма наповнюваності у них класів і груп була визначена постановою Ради Міністрів України від 29 квітня 1991 р. № 103, а саме:

- глухих і сліпих дітей - до 8 чоловік;
- слабочуючих, з наслідками поліомієліту і церебральними паралічами - до 10 чоловік;
- слабозорих, з важкими порушеннями мови, розумово відсталих, із затримкою психічного розвитку - до 12 чоловік;
- із складними дефектами розвитку - до 6 чоловік;
- глибоко розумово відсталих - до 10 чоловік.

⁷⁰⁷Про затвердження «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» № 136 від 13.05.93 р. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93#Text> ; Про Державну національну програму «Освіта» («УкраїнаXXI століття»). (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ N 576 ([576-96-п](#)) від 29.05.96). Постанова від 3 листопада 1993 р. N 896 Київ. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text>

Зниження граничної наповнюваності класів здійснювалося послідовно з 1 класу виховних груп у спеціальних дитячих дошкільних закладах, спеціальних дитячих будинках, дитячих будинках-інтернатах, а також у спеціальних групах дитячих дошкільних закладів і дитячих будинків загального типу для дітей глухих, сліпих та із складними дефектами розвитку - до 6 чоловік; слабочуючих і з порушеннями опорно-рухового апарату - до 8 чоловік та ін.⁷⁰⁸

Незважаючи на різні нозології спільним для всіх закладів інтернатного типу була організація цілодобового перебування дітей в таких закладах під опікою педагогічних (при потребі й медичних) працівників з метою забезпечення всебічного й гармонійного розвитку вихованців, підготовки їх до дорослого життя.

Кожна спеціальна школа незалежно від профілю мала необхідний набір приміщень, споруд та обладнання для організації навчально-виховного процесу згідно з навчальним планом. Працювали підготовчі класи, основна мета яких була підготовка дітей до навчання в школі.

У базовому навчальному плані⁷⁰⁹ виділялася інваріантна та варіативна складові змісту освіти. Інваріантна складова державного компонента змісту освіти містила обов'язкові навчальні галузі загальнокультурного і загальнодержавного значення та компенсаторно-корекційний компонент, визначала мінімальну кількість відведених для їх опанування навчальних годин. Варіативна складова реалізовувала особливі потреби, пізнавальні інтереси і нахили учнів, відображала специфіку конкретного закладу, корекційну спрямованість у навчанні, своєрідність регіону, його історію та культуру, національні традиції. Вона забезпечувала реалізацію індивідуального підходу до кожного учня. У положенні зазначалося, що «спеціальна

⁷⁰⁸ Постанова Ради Міністрів України від 29 квітня 1991 року № 103 «Про заходи щодо поліпшення умов виховання, навчання та утримання дітей і підлітків, які мають вади у фізичному або розумовому розвитку» [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103-91-%D0%BF#Text>

⁷⁰⁹ Базовий навчальний план був обов'язковим для всіх типів спеціальних закладів, незалежно від їх належності (державних, комунальних, приватних, благодійних) та типу.

загальноосвітня школа-інтернат - загальноосвітній навчальний заклад, що забезпечує здобуття певного рівня освіти, професійну орієнтацію та підготовку, проводить корекційно-розвиткову роботу з дітьми, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку, умови проживання та утримання за рахунок держави»⁷¹⁰. Загальноосвітній навчальний заклад з продовженим днем забезпечував навчання, виховання та корекційно-розвиткову роботу дітей, які потребували корекції фізичного й розумового розвитку.

Навчально-виховний процес у спеціальній школі незалежно від її підпорядкування, типу і форми власності здійснювався відповідно до робочих навчальних планів, розроблених закладом на основі типових навчальних планів, затверджених Міністерством освіти і науки України. Але відповідно до Закону України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» спеціальна школа (школа-інтернат) за змістом реабілітаційних заходів належала до установ психолого-педагогічної реабілітації яка здійснювала комплексну реабілітацію дітей-інвалідів відповідно до державних соціальних нормативів у сфері реабілітації»⁷¹¹.

Провідною освітньою, коригуючою і розвиваючою роботою у спеціальній школі для дітей з різними нозологіями: слуху чи зору належало змісту саме корекційно-розвивальній роботі. Серед реабілітаційних заходів були корекційно-відновлювальні заняття з предметно-практичного навчання, лікувальної фізкультури, логопедії, ритміки, соціально-побутової, просторової орієнтації, розвитку слухового, зорового, дотикового сприймання та комунікативної діяльності, формування вимови і мови з метою корекції первинних і вторинних порушень, розширення досвіду соціально-психологічної адаптації дітей до соціуму та трудової реабілітації.

⁷¹⁰Про затвердження «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» № 136 від 13.05.93 р. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93#Text>

⁷¹¹Там само.

Обов'язковими структурними підрозділами в обслуговуванні школи були приміщення, необхідні для проведення у повному обсязі корекційної і лікувально-відновлювальної роботи для всіх типів спеціальних шкіл:

- логопедичні кабінети;
- кабінети для проведення занять з ритміки;
- кабінети ЛФК, масажу і роботи на тренажерах;
- кабінети для занять із соціально-побутового орієнтування;
- навчально-виробничі майстерні з урахуванням організації в них поглибленого професійно-трудового навчання;
- кабінет ручної праці для початкових класів;
- кабінети психологічного розвантаження;
- кабінети терапевтичний, фізіотерапії, стоматологічний, процедурний, клімато-бальнеологічного лікування, басейни;
- кабінет для роботи психолога і соціальних працівників.

У спеціальних школах-інтернатах (школах) для дітей з вадами слуху:

- кабінети для індивідуальних занять з розвитку слуху і формування вимови з розрахунку організації одночасної роботи відповідно до навчального плану;
- кабінет для проведення музично-ритмічних занять;
- слуховий кабінет для фронтальної роботи, обстеження слуху;
- кабінети для занять з побутової праці, предметно-практичного навчання;
- кабінет отоларинтології.

У спеціальних школах-інтернатах (школах) для дітей з вадами зору:

- офтальмологічний кабінет із затемненою кімнатою;
- кабінет плеоптичного лікування;
- кабінет для занять з розвитку зорового сприймання, орієнтування у просторі;

- кабінет для прослуховування літератури, яка записана на магнітну плівку;
- збільшені розміри бібліотеки і читального залу для розміщення й користування книгами, які видані рельєфно-крапковим шрифтом;
- спортивний майданчик для проведення занять з орієнтування у просторі⁷¹².

У спеціальній школі (школі-інтернаті) для дітей зі зниженим зором, сліпих особлива увага приділялася визначенню оптимальних можливостей практичного використання зорової функції кожним учнем (вихованцем) шляхом дозування зорового та фізичного навантажень, особливостей сприймання наочно-дидактичного матеріалу, комплексу вправ зорової гімнастики.

Для учнів із втратою слуху важливим було формування вмінь і навичок мовлення, що базовані на використанні залишків слуху й активізації збережених аналізаторів. Як зазначає Борщевська Л. «за даними функціональної діагностики, при порушенні слуху дуже рідко зустрічаються випадки повної глухоти. У переважної більшості дітей є певні залишки слуху, що при цілеспрямованій корекційній роботі розвиваються і дають можливість за допомогою звукопідсилювальної апаратури розпізнавати окремі звуки, склади, контури слів усного мовлення. Сприймати усне мовлення дитині допомагає також зоровий аналізатор. Вона за артикуляцією того, хто до неї звертається, отримує й уточнює певну інформацію про зміст повідомлення. Розуміння усного мовлення передбачає також наявність у глухої дитини вмінь і навичок аналізу інформації, прогнозування її змісту»⁷¹³. У нових програмах з рідної мови для дітей які втратили слух було запропоновано цілу систему

⁷¹²Про затвердження «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» № 136 від 13.05.93 р., с. 2. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93#Text>

⁷¹³ Борщевська Л.В. Психолого-педагогічні засади диференціації змісту навчання молодших школярів із порушеннями слуху / Л.В. Борщевська // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць. С. 1. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://ap.uu.edu.ua/article/557>

корекційного навчання, в основу якої покладено формування у дітей універсальних умінь, навичок і прийомів, потрібних для розуміння, розпізнавання та прогнозування усного мовлення з використанням слухо-зорово-вібраційного сприймання. Така робота починалася з перших днів навчання глухої дитини в школі, і її ефективність забезпечувала не тільки повноцінне спілкування учнів, але й продуктивність засвоєння знань, умінь і навичок з кожного навчального предмета.

Як зазначає дослідник «під час розроблення змісту та державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів зі зниженим слухом науковці виходили зі специфічних цілей і завдань спеціальної школи, згідно з якими рідна мова для цих дітей була провідним предметом, від якості засвоєння якого залежала можливість опанування переважної більшості навчальних курсів у молодших класах. Тому першочерговими завданнями навчання учнів молодших класів було подолання мовленнєвого недорозвитку та пов'язаних з ним відхилень у пізнавальній діяльності»⁷¹⁴.

Для розв'язання таких завдань у навчанні дітей зі зниженим слухом мови реалізувався принцип комунікативної спрямованості занять, який передбачав засвоєння мовного матеріалу безпосередньо у процесі його використання у спілкуванні під час читання і письма, що сприяв накопиченню активного словника, практичному оволодінню граматичними закономірностями мови. Засвоєння мови і мовлення у процесі мовленнєвої діяльності забезпечував формування понять, що становлять змістову сторону мислення⁷¹⁵.

В оновленому змісті початкової освіти дітей із порушеннями слуху було відображено корекційну спрямованість навчання; визначені вимоги до мінімального рівня знань, умінь і навичок учнів кожної категорії, що відповідали їхнім потенційним можливостям і забезпечували підґрунтя для

⁷¹⁴ Борщевська Л.В. Психолого-педагогічні засади диференціації змісту навчання молодших школярів із порушеннями слуху / Л.В. Борщевська // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць. С. 1. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://ap.uu.edu.ua/article/557>

⁷¹⁵ Там само.

успішного навчання в середніх і старших класах. Також значна увага приділялася і розвитку слухового сприймання, роботі над звуковимовою, читанню з губ, що сприяла створенню слухозорової основи формування та вдосконалення мовлення школярів.

У робочому навчальному плані для дітей зі зниженим слухом конкретизувався варіативний складник Базового навчального плану. Варіативний складник передбачав години, які можна було використовувати додатково на вивчення предметів/освітніх галузей інваріантного складника, індивідуальні консультації та групові заняття з учнями. Тому, варіативність змісту початкової освіти щодо дітей зі зниженим слухом реалізовувався і через запровадження в навчальних програмах 20% резервного часу, що створював простір для задоволення освітніх потреб учнів, вирівнювання їхніх досягнень, розвитку наскрізних умінь тощо⁷¹⁶.

Навчально-виховний процес учнів (вихованців) у спеціальній школі (школі-інтернаті) здійснювався з урахуванням особливостей психічного та фізичного розвитку за змістом, формами й методами їх навчання, відповідного режиму дня, що забезпечував системність навчально-виховної, корекційно-розвивальної, лікувально-профілактичної роботи, реабілітаційних заходів. Ефективність навчально-виховної, корекційно-розвиткової роботи досягався через забезпечення учнів відповідними засобами навчання та реабілітації, медичними виробами⁷¹⁷. Завдяки індивідуальному та диференційованому підходу створювалися передумови для подолання порушень психофізичного розвитку, засвоєння учнями програмового матеріалу, розвитку їх здібностей, професійно-трудової підготовки, подальшої соціалізації.

Серед професійно-трудової підготовки булотрудове навчання у спеціальній школі (школі-інтернаті), яке передбачало систему заходів,

⁷¹⁶ Освітні закони України. Сучасна освітня нормативно-правова база. С. 9. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://studopedia.org/6-114215.html>

⁷¹⁷ Про затвердження «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» № 136 від 13.05.93 р., [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93#Text>

спрямованих на відновлення, компенсацію порушених функцій, оволодіння вихованцями трудовими вміннями і навичками, що було основою для подальшої професійної підготовки.

Професійна підготовка здійснювалася диференційовано з урахуванням психофізичних, індивідуальних особливостей та можливостей учня і могло здійснюватися у формі професійного навчання⁷¹⁸. Таке навчання організовувалося на базі навчально-виробничих майстерень, навчально-дослідних ділянок, підсобного господарства.

Професійна освіта спрямовувалася на оволодіння навичками спеціальності в спеціальній школі (школі-інтернаті) визначалася з урахуванням рекомендацій лікарів, побажань учнів та їх батьків (осіб, які їх замінюють), потреб регіонів.

Під час проведення уроків з трудового навчання класи поділялися на групи. Комплектування груп за видами праці здійснювалося з урахуванням особливостей психофізичного розвитку учнів та рекомендацій лікарів. Розклад уроків складався відповідно до робочого навчального плану з дотриманням педагогічних та санітарно-гігієнічних вимог з урахуванням індивідуальних особливостей учнів⁷¹⁹.

Система спеціальної освіти в Україні ґрунтувалася на вікових особливостях дітей та рівнях загальноосвітніх програм.

У ході стратегічних завдань які були поставлені перед розвитком дітей з нозологіями було здійснено соціально-педагогічну роботу, яка спрямовувалася саме на створення сприятливих умов соціальної адаптації дітей з особливими потребами і сприяння соціалізації цієї категорії осіб у спеціальному закладі освіти.

Діти з особливими потребами, потребували особливого піклування і, повністю залежали від освітніх новітніх реформ насамперед спеціальних

⁷¹⁸Про затвердження «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» № 136 від 13.05.93 р., с. 5. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93#Text>

⁷¹⁹Там само.

навчальних ресурсів, які було розроблено науковцями спеціальної освіти для дітей шкіл з вадами слуху, мови, зору для всіх класів⁷²⁰. Одним із них було завдання охоплення всіх дітей із особливими потребами, соціально-педагогічним впливом, надання їм психолого-медико-педагогічної допомоги були характерним для діяльності Міністра освіти В. Кременя. Його мета і стратегія шляхів модернізації освітньої діяльності вибудовувалася на глибоких філософських підвалинах і теоретичному обґрунтуванні проблем. Саме з його ініціативи в країні відбувся активний процес переходу від авторитарної педагогіки до педагогіки толерантності. Освітня система України наблизилася до освітніх систем розвинутих європейських країн, почала втілюватися в життя інноваційна державна політика в галузях освіти і науки⁷²¹. Втілення новизни відобразилося новими програмами, підручниками, навчальними посібниками і всі були рекомендовані Міністерством освіти і науки України для використання у спеціальних загальноосвітніх закладах у 1990-2000 навчальному році.

У цей час вийшли: для дітей шкіл з вадами слуху: «Програми з педагогічними технологіями з української мови» (підготовчий кл. і 1-5 кл. (1995)), «Програма з математики» (1-4 кл. (1993)), «Програма з фізики» (8-11 кл. (1993)); методичні рекомендації щодо планування програмового матеріалу загальноосвітньої школи: з біології (6-10 кл. (1999)), з хімії (8-10 кл. (1997)); підручники: «Буквар» (підготовчий кл., (1995, 1997)), «Розвиток мовлення» (підготовчий кл. (1996)), «Читанка» (1-5 кл. (1995, 1996, 1997)), «Математика» (1-4 кл. (1993, 1994, 1996)), «Українська мова» (4 кл. (1998), «Природознавство» (3-4 кл. (1996)); «Програми з трудового навчання для шкіл слабочуючих» (5-10 кл. (1992)); «Програми індивідуальних занять з розвитку-зорівбраційного сприймання усного мовлення та формування вимови» (1-5 кл. (1997) та ін.

⁷²⁰ Інформаційний збірник міністерства освіти України. (2000). Офіційне видання : Міністерство освіти України, (№ 14). (32). с. 3-13

⁷²¹ Кремень Василь Григорович. 2021. Товариство «Знання». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://znannya.org.ua/index.php/biografiya>

Велике значення мали методичні рекомендації для педагогів та додаткова навчальна література для дітей особливими потребами, особливо з вадами слуху, а саме: «Говори, думай, запам'ятовуй» (К.В. Луцько, 1995), «Говори, думай, запоминай» (К.В. Луцько, 1997), а також багато іншої додаткової літератури, яка була не менш важлива у навчально-виховному процесі дітей з особливими потребами. Зазначимо, що учні шкіл з вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату забезпечувалися засобами індивідуальної корекції.

Учні спеціальних шкіл із числа дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, перебували на повному державному утриманні та користувалися пільгами, встановленими законодавством для цієї категорії дітей. Також вони безкоштовно мали предмети індивідуального гардеробу, текстильної білизни й речі першої необхідності; забезпечувалися спортивним інвентарем; молодші школярі – розвиваючими іграшками, іграми й матеріалами для розвитку індивідуальних творчих здібностей; старші – спеціальним знаряддям для гурткової роботи (відповідно до встановлених норм щодо забезпечення дітей з особливими потребами)⁷²².

Особливо, під час канікул адміністрація спеціальної загальноосвітньої школи сприяла організації відпочинку та оздоровлення вихованців у дитячих санаторіях, таборах відпочинку. Також «на клопотання батьків або осіб, які замінювали їх, вихованці, які перебували на утриманні в спеціальній школі-інтернаті, могли проживати у своїх сім'ях, якщо це не шкодило ньому фізичному та психічному здоров'ю та батьки дитини не були позбавлені батьківських прав»⁷²³.

В організації діяльності спеціальної школи для дітей з особливими потребами важливим було надання можливості повного строку навчання дітей у спеціальній школі-інтернаті, яке оформлялося наказом директора. У «Положенні про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас)

⁷²²Про затвердження «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» № 136 від 13.05.93 р., с. 4. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93#Text>

⁷²³ Там само.

України для дітей із вадами фізичного або розумового розвитку» зазначалося, що «відволікання учнів від навчальних занять заборонялося, крім особливих випадків, передбачених законодавством»⁷²⁴. Як стверджує В. Нікітіна, «соціально-педагогічна діяльність полягає в забезпеченні освітньо-виховними засобами спрямованої соціалізації особистості, у передачі індивіду (та освоєнні ним) соціального досвіду людства, набутті чи відновленні соціальної орієнтації, соціального функціонування»⁷²⁵. На думку О. Безпалько, «мета соціально-педагогічної діяльності полягає в створенні сприятливих соціокультурних умов соціалізації особистості та визначається соціальною політикою держави й конкретизується низкою завдань: зміцнення та активізацію адаптаційного потенціалу особистості; збереження та покращення фізичного, психічного та соціального здоров'я особистості; створення сприятливих умов у мікросоціумі для розвитку здібностей та самореалізації особистості; надання соціальної, психологічної, педагогічної підтримки та допомоги особистості; попередження та локалізацію негативних впливів на особистість явищ соціального середовища»⁷²⁶. Це підтверджується тим, що учні забезпечувалися спортивним інвентарем і спеціальним обладнанням, засобами навчання й іншими навчальними приладами, іграшками й іграми, матеріалами для розвитку індивідуальних і творчих здібностей учнів, гурткової, секційної роботи, технічними та іншими засобами реабілітації, виробами медичного призначення відповідно до встановлених норм⁷²⁷.

Відповідно до реалізації основних положень Концепції ООН про права дитини, у досліджуваній період, у батьків з'явилася можливість вибору різних форм навчання (індивідуальне в домашніх умовах, у спеціальній школі, школі-

⁷²⁴ Про затвердження «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» № 136 від 13.05.93 р., с. 4. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93#Text>

⁷²⁵ Соціальна педагогіка: [учебное пособие для студентов высш. учебных заведений]. 2000. В. А. Никитин (ред.). Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 272 с., с. 35

⁷²⁶ Безпалько, О. В., 2003. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: [навч. посібник]. Київ: Логос, 134 с.

⁷²⁷ Про затвердження «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» № 136 від 13.05.93 р., с. 4. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93#Text>

інтернаті, навчально-реабілітаційному центрі, спеціальному класі при загальноосвітній школі, дитсадку-школі, у формі екстернату тощо). У цей час відповідно до потреб для дітей із особливими потребами було відкрито 32 дитячі будинки, 30 шкіл-інтернатів. Також набули поширення малокомплектні дитячі будинки змішаного типу (15-30 дітей), які формувалися за різновіковим принципом та за місцем проживання родичів дітей і утримувалися за рахунок місцевих бюджетів⁷²⁸.

Незважаючи на зростання кількості дітей з особливими потребами у перехідний період (1992-1996) скоротилася мережа шкіл-інтернатів та їх наповнюваність. Станом на 1992 р. в Україні функціонувало 409 спеціальних шкіл із 78 тис. учнів. У наступні п'ять років їх мережа та кількість охоплених корекційним навчанням учнів скоротилася. За цей період фактично було закрито або перепрофільовано 18 шкіл-інтернатів та скорочено контингент на 17,1 тис. учнів⁷²⁹. У 1998 – 1999 н. р. їх кількість уже становила 308 закладів із 69 тис. учнів⁷³⁰. Це підтверджується Державною службою статистики України денних загальноосвітніх навчальних закладів у 1991-2000 рр.⁷³¹ До складу мережі у цей час входило 689 інтернатних закладів різних типів, у яких навчалася 154,5 тис. учнів, зокрема: 299 загальноосвітніх навчальних закладів-інтернатів (86,3 тис. учнів), у тому числі: 391 спеціальна школа-інтернат для дітей, котрі потребували корекції фізичного чи розумового розвитку (61,2 тис. учнів), з яких 59 – для дітей із порушеннями слуху (7,3 тис. учнів) та ін.⁷³². Проте, у період 1991-2000 рр. досвід функціонування спеціальних закладів для дітей із порушеннями слуху цього періоду, можна відзначити як позитив

⁷²⁸Біденко Н. Розвиток загальної середньої освіти в Україні в період незалежності. Наукові записки. Серія: істор. науки. Вип. №12. С. 213-225, с. 218.

⁷²⁹ Синьов В.М., Бондар В.І. Освітня інтеграція учнів з інтелектуальними порушеннями: навчально-методичний посібник. Мін-во освіти і науки України, Нац. пед.ун-т імені М.П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ і. М.П. Драгоманова, 2015. -398 с. С. 39, с. 38

⁷³⁰ Освіта. Державна служба статистики України за 2013 р. / за ред. Осауленко О. Г. Київ, 2014. 533 с., с. 8

⁷³¹ Там само, с. 414.

⁷³²Бондар В., Золотоверх В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України). [Електронний ресурс]. Доступно: lib.npu.edu.ua/full_txt/D0560401002.rtf, с.1

збереження більшості цих освітніх осередків; відповідних умов для надання реабілітаційної допомоги, а дослідження більшості сурдопедагогів-науковців були скеровані на розв'язання проблеми поліпшення якості навчально-виховної роботи у спеціальних школах для глухих і слабочуючих дітей.

Таким чином, у досліджуваній період спеціальні заклади формувалися відповідно до освітніх запитів «дітей з вадами у фізичному або розумовому розвитку у загальній освіті, соціальній допомозі і реабілітації», передбачали створення умов для надання таким особам освітніх, медичних, соціальних послуг та сприяли інтеграції їх в соціум⁷³³.

Аналіз інформаційних джерел свідчить про те, що вчені постійно розробляли нові підручники, методичні посібники та додаткову літературу для спеціальних шкіл. Відбувалося активне забезпечення спеціальних шкіл з особливими потребами навчальними матеріалами. Було видано різні корекційно-розвиваючі картки, ігрові розробки (настільні, рухливі), наочність (карти, малюнки, плакати), додаткову літературу, яке на індивідуальних заняттях мала велике значення в розвитку мови дітей із порушенням слуху та мови⁷³⁴. Навчально-виховний процес у спеціальній школі здійснювався диференційовано з урахуванням структури дефекту, психофізичного стану, індивідуальних особливостей і можливостей учнів.

Підсумовуючи зазначимо, спеціальна освіта в Україні представлена 8-ма типами спеціальних закладів: для дітей з порушеннями слуху, слабчочуючих, з порушеннями зору, слабозорих, з тяжкими порушеннями мовлення, з порушеннями опорно-рухового апарату, для розумово відсталих, затримкою психічного розвитку. Необхідним була взаємодія педагогів, психологів, логопедів, сурдо-, тифло-, олігофренопедагогів, соціальних педагогів, медичних працівників. Функціонування спеціальних закладів в Україні дозволяло

⁷³³Про затвердження «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» № 136 від 13.05.93 р., с. 1. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93#Text>

⁷³⁴ Інформаційний збірник міністерства освіти України, 2000. Офіційне видання: Міністерство освіти України. № 14., с. 3–13

констатувати значні досягнення, що мали ці освітні осередки. До безперечних досягнень можна віднести: створення в спеціальних навчальних закладах достатньої матеріальної бази, забезпечення відповідних умов для надання корекційної допомоги, організацію навчання та відпочинку. Отже, у спеціальних закладах діти з порушеннями розвитку здобували освіту, яка спрямована на одержання знань з основ наук, розвиток особистісних якостей, корекцію порушень розвитку й подальшу соціалізацію.

На підставі аналізу статистичних даних України, законодавчих документів України, історико-педагогічної джерел, історичної літератури можна зробити висновок, що спеціальні заклади для дітей з особливими потребами на початку 90-х років мали належні засоби навчання і виховання. Незалежність України позитивно вплинула на розвиток навчально-виховних закладів для дітей з особливими потребами, зокрема на формуванні змісту освіти дітей з особливими потребами та їх реабілітації.

Діяльність шкіл-інтернатів був направлений на головні завдання спеціальної школи-інтернату: утримувати, навчати, виховувати цих дітей, давати їм можливість одержати комплексно-корекційно-розвиткової і медичної реабілітації, формувати соціально адаптовану особистість, сприяти їх фізичному та психічному розвитку відповідно до особливостей та прав дітей з особливими потребами. Зміст і стан роботи початкової та середньої освіти спеціальних шкіл був спрямований на гарантуванні рівності здобуття знань, умінь і навичок; врахуванні інтересів дітей з особливими потребами у суспільному житті. Таким чином, відбувалося забезпечення відповідних умов для навчання та виховання дітей з різними нозологіями, надання реабілітаційної допомоги, організації професійно-трудової підготовки, навчання та відпочинку, що було одним із показників розвитку освіти спеціальних шкіл у досліджуваний період.

2.4.2. Новий тренд реформування освіти дітей з особливими потребами в Україні у 2000-і рр.: започаткування інклюзивної освіти

Демократичні зміни в Україні були сприятливими для реформування шкільної освіти для дітей з особливими потребами. Вони зумовили переоцінку багатьох сталих положень. У низці нормативно-правових документах було *закладено* нову законодавчу базу шкільної освіти для дітей з особливими потребами. Серед них правовою основою стали Закони України «Про охорону дитинства» (2001), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2001), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (2004), «Про освіту осіб, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (спеціальну освіту)» (2007), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Укази Президента України «Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2003, 2007), «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2005), «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» (2010) та інші законодавчі документи, які накреслили нові завдання подальшого розвитку системи шкільної освіти для дітей з особливими потребами.

Зміст законодавчих документів підтверджував актуальність розв'язання проблем дітей з особливими потребами. З-поміж них – соціально-педагогічна робота з ними, яка стала одним із таких стратегічних напрямів міністра освіти І. Вакарчука. Він опікувався та удосконалював розвиток навчально-виховного процесу для дітей з особливими потребами. Діти з особливими потребами були «у полі особливої уваги Міністра І. Вакарчука». Ним були втілені реформи, що стали найбільш значущими і визнаними як одні з найбільших в історії незалежної України. І. Вакарчук запровадив вивчення англійської мови з

другого класу. Українська мова, як державна почала вивчатися всіма учнями, а старша школа перейшла до профільності⁷³⁵.

З опертям на принципи дитиноцентризму відбувалося активне розроблення нової методології освіти осіб з особливими потребами, здійснювався активний пошук шляхів і засобів їх реалізації. Міністр освіти І. Вакарчук, запровадив принцип державно-громадського управління освітою, всеохопного зовнішнього незалежного оцінювання. До 2000 р., як зазначається у «Концепції реформування системи спеціальної освіти», завершився перший етап реформування спеціальної освіти. Внаслідок проведеного реформування було затверджено нормативно-правові акти, які визначали основні права осіб з обмеженими можливостями і регламентували основи державної політики згідно з основними міжнародними стандартами; відбувалося подальше удосконалення системи спеціальних навчальних закладів; завдяки закону «Про освіту» і проекту Закону «Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров'я (спеціальній освіті) особи з порушеннями розвитку» у батьків було право вибору навчального закладу – у спеціальному освітньому закладі, або у навчальному закладі масового типу; помітно урізноманітнилися інтегративні форми навчання дітей з особливостями розвитку; активізувалася діяльність громадських організацій, які надавали допомогу дітям з обмеженими можливостями здоров'я і захищали їхні права тощо. Це свідчило про те, що «у загальноосвітні школи вже інтегровано було 103 тисячі дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі 45 тис. дітей-інвалідів. Інклюзивна освіта запроваджена вже була у 22 школах»⁷³⁶.

Стратегічні напрями І. Вакарчука були направлені на розвиток дітей з особливими потребами. Він вважав, що кожна дитина має право на отримання професії. За нормативними документами зазначалося, що «поза сотню тисяч дітей з особливими потребами стали вчитися із ровесниками». Кількість дітей з

⁷³⁵ Кремень Василь Григорович. 2021. Товариство «Знання». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://znannya.org.ua/index.php/biografiya>

⁷³⁶ [Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання»](#) (№ 1324 – VII від 5 червня 2014 року).

особливими потребами, які навчалися у ВНЗ III-IV р., а з 2007 року збільшилась з 8.315 до 12.446 дітей у 2009 р. Також почали з'являтися нові та україномовні підручники у спеціальній школі (їх стало втричі більше протягом лише першого року), зокрема із природничих наук (2007-2010)»⁷³⁷. Результати інновацій міністра освіти, свідчить про шкільне піклування дітей з особливими потребами та створення для них умов навчання у вищій школі⁷³⁸, що було початком активного розвитку спеціальної освіти.

Серед основних напрямів реформування системи шкільної освіти, зокрема спеціальної освіти стосовно проблем інтегрування дітей з обмеженими можливостями у загальноосвітнє середовище було визначено: створення на основі установ охорони здоров'я і психолого-медико-педагогічних консультацій єдиної державної системи раннього виявлення відхилень у розвитку, раннього втручання, ранньої корекції, оскільки, як визначається у документі, близько 50% дітей, які одержали якісну дошкільну корекційно-педагогічну допомогу зможуть навчатися в освітніх закладах масового типу, а не в спеціальних; створення і розвиток спеціальних навчальних умов для осіб з обмеженими можливостями здоров'я в системі освіти загального призначення, а також забезпечення умов для корекційно-розвивального навчання дітей у сім'ї; створення там, де це доцільно, достатньої кількості малокомплектних спеціальних навчальних закладів за місцем проживання дітей з метою максимального повернення дитини з обмеженими можливостями здоров'я в сім'ю і забезпечення родинного виховання і позашкільного інтеграційного процесу, а також створення служби постійно діючої системи психолого-медико-педагогічного супроводу.

У «Концепції інтегровного навчання осіб з обмеженими можливостями здоров'я (зі спеціальними освітніми потребами)» (2001) окреслено, що правове,

⁷³⁷ Пам'яті Міністра Івана Вакарчука. Він зрушив з місця реформу освіти України. 2015-2021 Укрінформ [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.ukrinform.ua/rubric-culture/2912554-pamati-ministra-ivana-vakarcuka-vin-zrusiv-z-misca-reformu-osviti-ukraini.html>

⁷³⁸ Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (№ 1324 – VII від 5 червня 2014 року).

економічне та інформаційне забезпечення процесу реформування спеціальної освіти, а також проведення наступних його етапів. Серед яких було введення в дію Закону «Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров'я (спеціальну освіту)», де визначалося економічне підґрунтя впровадження реформ, зокрема і впровадження інтегрованої системи навчання.

У Концепції відзначилися напрями щодо здобуття освіти всіма дітьми, в тому числі і дітьми з обмеженими можливостями здоров'я; відмічалася необхідність вирішення проблем інтеграції дітей-інвалідів в середовище здорових дітей; ефективність діяльності батьківських асоціацій і неурядових організацій у реалізації права дітей на освіту в умовах масової школи; вказувалося на позитивні теоретичні результати російських і зарубіжних досліджень і позитивну практику інтегрованого навчання дітей-інвалідів у звичайних дитячих садках і школах; на реалізацію ідей інтеграції як однієї з провідних тенденцій в розвитку спеціальної освіти в країні на сучасному етапі. Тобто не ліквідації системи диференційованого навчання різних категорій дітей, а важливо помірковано поєднувати принципи інтеграції та професійного впливу в спеціально організованих умовах.

Важливою складовою системою спеціальної освіти для дітей-інвалідів і дітей з відхиленнями в розвитку стало раннє виявлення і рання комплексна медико-психолого-педагогічна корекційна допомога. Саме з раннього віку дитини з порушеннями розвитку варто починати роботу з сім'єю; саме різнопрофільні фахівці мають допомагати батькам залучати дітей з розумовими і фізичними вадами до піклування зі здоровими дітьми, направляючи їх у дошкільні навчальні заклади масового типу за місцем проживання. Батьки повинні одержувати повну інформацію про свою дитину і вирішувати питання стосовно вибору оптимальної моделі інтеграції. Одним зі шляхів взаємодії спеціальної та загальної освіти було створення і розвиток нових навчальних закладів комбінованого типу, де є групи та класи, як для дітей з особливостями психофізичного розвитку, так і для їхніх здорових однолітків. Спеціальні класи устатковувалися необхідним обладнанням для забезпечення повноцінного

загальноосвітнього процесу, передбачалася систематична участь дітей із спеціальних закладів у проведенні загальношкільних заходів, спеціальних уроків тощо. Саме в таких установах створювалися найбільш адекватні умови для проведення цілеспрямованої роботи по інтеграції кожної дитини в соціокультурне середовище незалежно від ступеня відхилення.

Серед основоположних позицій «Концепції інтегрованого навчання осіб з обмеженими можливостями здоров'я (зі спеціальними освітніми потребами)», які узгоджувалися з міжнародними документами щодо освіти дітей з особливими навчальними потребами, визначалося, що всі діти-інваліди та діти з обмеженими можливостями здоров'я шкільного віку мали право на навчання у загальноосвітніх школах за місцем проживання... та розвитку за своїм власним темпом. Залежно від ступеня прояву розумової чи фізичної недостатності діти з особливими потребами здобували освіту в повному чи неповному обсязі програми загальноосвітньої школи.

Належну увагу в цьому документі приділено підготовці кадрів, оскільки ефективність інтегрованого навчання значною мірою залежало від наявності спеціально підготовлених різнопрофільних фахівців. Вчителі дефектологи були спеціально підготовлені до надання корекційної допомоги в умовах інтегрованого навчання, педагоги масових шкіл володіли основними методами виховання та навчання дітей з психофізичними порушеннями для забезпечення їхньої повноцінної освіти. Певна частина цих спеціалістів, яка вказувалася у документі, працювала в центрах реабілітації, раннього втручання, лікувальної педагогіки, медико-педагогічних центрах, сурдолого-педагогічних кабінетах та ін. Саме ці фахівці стали консультантами вихователів і вчителів масових навчальних закладів.

У вирішенні всіх нагальних проблем щодо інтегрованого навчання, наголошувалося в «Концепції», необхідні були розробки підзаконних актів, спрямованих на:

- визначення статусу інтегрованої дитини з гарантованим, одержанням спеціального освітнього полісу;

- визначення статусу загальноосвітніх закладів інтегрованого типу;
- внесення доповнень до статусу спеціальних навчальних закладів за рахунок надання корекційної допомоги інтегрованим дітям;
- внесення змін до нормативних документів, які регулюють матеріально-технічне забезпечення масових загальноосвітніх закладів з метою створення відповідних умов для навчання дітей з особливостями розвитку.

Відповідно до освітніх потреб дітей у державі було створено інноваційні установи – центри корекційно розвивального навчання і реабілітації, в яких одержували допомогу діти з важкими або комбінованими вадами. Окрім надання психолого-медико-педагогічної підтримки у цих центрах проводилася діагностична, соціально-психологічна, методична, консультаційна та інформаційно-аналітична діяльність.

Постійна інтеграція України до європейського, економічного, культурного й освітнього простору вимагала розв'язання низки проблем у навчально-виховному процесі дітей з особливими потребами. Затверджений Державний стандарт загальної середньої освіти (2000) потребував докорінного реформування. У цьому ж році було затверджено Державну програму «Реформування інтернатних закладів в галузі освіти», яка передбачала визначення стратегічних планів, серед яких підвищення якості освіти та надання освітніх послуг дітям з особливостями психофізичного розвитку в умовах спеціальних закладів та в умовах інтегрованого навчання.

Всі напрями роботи, як один з напрямів гуманізації всієї системи освіти, сприяли інтегруванню дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України. Вони відповідали пріоритетам державної політики, що окреслені в «Національній доктрині розвитку освіти в Україні у 21 столітті», які визначені у: «особистісній орієнтації освіти; створенні рівних можливостей для дітей та молоді у здобутті якісної освіти; забезпеченні варіативності здобуття базової або повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей» тощо. Наприклад, в Україні

реалізація інклюзивного підходу до навчання дітей особливостями психофізичного розвитку розглядалася вченими в контексті перспектив і можливостей подальшого розвитку системи спеціальної освіти. Реформування шкільної освіти, спеціальної освіти стали відповідати ціннісним орієнтирам, світогляду та запитам різних груп і категорій дітей з проблемами в розвитку, забезпечувати умови для встановлення відповідності між індивідом і соціумом, представляти не лише структуровану інформацію, а й систему стосунків, цінностей, які складали основу соціальної особистості.

Провідні напрями спеціальної педагогіки визначалися гуманізацією та інтеграцією. Мета спеціальної освіти полягала у включенні людини в широкі соціальні стосунки з урахуванням її особистісного розвитку та індивідуальних потреб дітей з особливими потребами. Досягнення цієї мети неможливе було без підтримки становлення її індивідуальності. В основу гуманістичного підходу було покладено ідею цілісності людської життєдіяльності, тобто продовж усього життя.

Головною метою спеціальних шкіл була робота з молоддю з особливими потребами, особливо їхня інтеграція в суспільство⁷³⁹.

Оновлення національної системи педагогічної освіти на основі принципів демократизації, гуманізації та модернізації, визначення права кожної дитини на одержання освіти, адекватної її пізнавальним можливостям і вимогам часу спонукали до пошуку оптимальних шляхів її реформування, соціалізації дітей порушеннями психофізичного розвитку, їх інтеграції в суспільство. Інтеграція розглядалася як кінцева мета навчання: випускник з особливостями психофізичного розвитку мав інтегруватися в суспільстві як повноправний громадянин, готовий до самостійного життя і продуктивної діяльності, взаємодії з оточуючими людьми. Як вказував Л. Виготський, що основним завданням виховання дитини з порушеннями розвитку має бути її включення в життя і здійснення компенсацій порушень шляхом активізації діяльності

⁷³⁹ Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з обмеженими функціональними можливостями, 2003. А. Й. Капської (за ред.). Київ: ДЦССМ, 146 с., с. 3

збережених аналізаторів, оскільки «дитяча дефективність» пов'язана не стільки з біологічними факторами, скільки з соціальними наслідками⁷⁴⁰.

Аналіз нормативно-правових документів свідчить, що головними завданнями роботи спеціальної школи стояли проблеми розвитку спеціальної школи:

- забезпечення права дітей, які потребували корекції фізичного та (або) розумового розвитку, на здобуття певного освітнього рівня загальної середньої освіти шляхом спеціально організованого навчально-виховного процесу в комплексі з корекційно-розвитковою роботою, медичною реабілітацією та матеріальними засобами;
- розвиток природних здібностей і обдарувань, творчого мислення вихованців, здійснення їхньої допрофесійної та професійної підготовки, формування соціально адаптованої особистості;
- сприяння засвоєнню учнями норм громадянської етики та загальнолюдської моралі, міжособистісного спілкування, основ гігієни та здорового способу життя, початкових трудових умінь і навичок.

Робота з дітьми з особливими потребами була одним із важливих і пріоритетних напрямів спеціальної педагогіки тому постійно адаптувалися існуючі в ньому стандарти до потреб цієї категорії дітей. Це підтверджують ґрунтовні дослідження українських вчених (В. Бондар, І. Єременко, Н. Засенко, С. Кульбіда, І. Соколянський, М. Супрун, В. Шевченко, О. Шевченко, М. Ярмаченко та ін.). Розвитку корекційної освіти в Україні, зокрема інклюзивного навчання надавали значення: Л. Вавіна, В. Засенко, А. Колупаєва, В. Синьов, О. Таранченко, Л. Шипіцина та ін. Предметом наукових досліджень було становлення та розвиток загальноосвітніх шкіл-інтернатів в Україні таких

⁷⁴⁰Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей // Основы дефектологии. С-П, М.: Изд-во «Лань» 2003. С. 96, 21.

українських вчених як: В. Покася, Б. Кобзара, Ю. Кахіані та ін. Всі вчені намагалися донести, що діти з особливими потребами мають жити, а не існувати почувуючи себе повноправними членами суспільства.

Соціально-педагогічна робота спрямовувалася на створення сприятливих умов соціальної адаптації дітей з особливими потребами і сприяння соціалізації цієї категорії осіб у спеціальні заклади освіти. Діти як окрема група осіб, яка мала специфічні соціальні та психологічні риси, наявність яких визначалася як віковими особливостями, так і тим, що їхній духовний світ перебував в стадії становлення і формування, мав перебувати під постійною спеціальною опікою сурдопедагогів, олігофренопедагогів, тифлопедагогів, вихователів, психологів, соціальних педагогів і медиків. Взаємопов'язана, комплексна робота у відповідному закладі лише сприяла позитивному розвитку особистості, відчувати себе потрібним і необхідним у цьому суспільстві.

Зміст, специфіка, форми й методи спеціальної педагогічної освіти для дітей з особливими потребами визначалися за новою структурою й оновленим змістом загальної середньої освіти відповідно до законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», постанови Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 р. Спеціальна школа працювала за новими навчальними програмами, «Типовими навчальними планами загальноосвітніх навчальних закладів на 2001/2002-2004/2005 н.р.», підручниками і посібниками, що мали відповідний гриф Міністерства освіти і науки України. Під час навчання учнів у спеціальній школі II і III ступенів використовувалися спеціальні програми і підручники. Навчально-виховний процес у спеціальній школі незалежно від її підпорядкування, виду і форми власності здійснювався відповідно до робочих навчальних планів, розроблених закладом на основі Базових типових навчальних планів, затверджених Міністерством освіти і науки України.

Навчально-виховний процес у спеціальній школі України здійснювався з урахуванням особливостей психічного та фізичного розвитку. Він відображав зміст, форми і методи навчання, встановлення відповідного режиму дня, що забезпечувало системність навчально-виховної, корекційно-розвиткової,

лікувально-профілактичної роботи, проведення реабілітаційних заходів дітей з особливими потребами. Всі учні спеціальної школи забезпечувалися підручниками та навчальними посібниками за рахунок держави. Учні молодших класів спеціальних шкіл з вадами слуху, зору забезпечувалися засобами індивідуальної корекції (для учнів з вадами слуху – різнопланові картки, ігри з розвитку мови та мовлення, логічного мислення; з вадами зору – спеціальні розвиваючі кубики, настільні ігри та ін.), а діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування – перебували на повному державному утриманні. Вони користувалися пільгами: отримували предмети гардеробу та інші речі відповідно до установлених Норм матеріального та нормативів фінансового забезпечення законодавством України для цієї категорії дітей.

Відповідно до особливостей психофізичного розвитку дітей з нозологіями та мов навчання були розроблені окремі варіанти Типових навчальних планів основної школи:

- для дітей глухих;
- зі зниженим слухом;
- сліпих та зі зниженим зором,
- для дітей сліпих та зі зниженим зором з навчанням російською чи іншою мовою національних меншин,
- для дітей сліпих та зі зниженим зором з українською мовою навчання з вивченням російської чи іншої мови національних меншин»),
- для дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Окремі типові навчальні плани було складено для дітей розумово відсталих, із порушеннями опорно-рухового апарату та із затримкою психічного розвитку. Для дітей із складними вадами розвитку (сліпі, зі зниженим зором з розумовою відсталістю, глухі, зі зниженим слухом з розумовою відсталістю, порушеннями опорно-рухового апарату з розумовою відсталістю) було передбачено окремі Типові навчальні плани з урахуванням особливостей навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Навчальні плани зберігали наступність традицій вітчизняної школи. Перехідні типові навчальні плани були зорієнтовані на роботу загальноосвітніх навчальних закладів I-III ступенів за 5-денним навчальним тижнем, але міг запроваджуватись 6-денний робочий тиждень в інтернатних закладах.

Відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту» і постанови Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 р. «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» з 2001/2002 н.р. вводилася нова сітка годин і нові навчальні програми у перших класах 4-річної початкової школи, припинявся набір учнів до 1-х класів 3-річної початкової школи. Інші класи початкової школи послідовно переходили на нові навчальні плани і програми в наступні три роки. Основна і старша школи в перехідний період працювали за 11-річною структурою, але за оновленими навчальними програмами Нової Української школи.

У Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей, які потребували корекції фізичного та (або) розумового розвитку (2004), наголошено було на необхідності створення передумов для запровадження інтегрованого навчання⁷⁴¹. Загальноосвітні навчальні заклади працювали на основі нових типових навчальних планів, які затверджував відповідний орган управління освіти. Перехідні типові навчальні плани охоплювали інваріантну частину, сформовану на державному рівні, спільну для всіх загальноосвітніх навчальних закладів незалежно від підпорядкування і форм власності, та варіативну частину, у якій було передбачено додаткові години на предмети інваріантної частини; предмети та курси за вибором, факультативні, індивідуальні та групові заняття.

Зміст варіативної складової конкретизував самостійно навчальний заклад з урахуванням особливостей регіону та індивідуальних освітніх потреб учнів.

⁷⁴¹Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» від 05.07.2004 р. № 848 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/848-2004-%D0%BF>.

Повноцінність загальної середньої освіти забезпечувався реалізацією як інваріантної, так і варіативної частин навчального плану⁷⁴².

Серед порядку вивчення окремих предметів у спеціальних школах для цих дітей за вибором навчального закладу у початкових класах за наявності методичного забезпечення вивчалися такі інтегровані курси як: «Я і Україна» або «Довкілля», «Ознайомлення з навколишнім» (1-2 кл.) та «Природознавство» (3-4 кл.). Особлива увага приділялася вивченню учнями української мови, вітчизняної історії та культури. Згідно з рішеннями місцевих органів виконавчої влади або органів місцевого самоврядування, класи могли ділитися на групи і при наповнюваності, меншій від нормативної, а також при вивченні інших предметів за рахунок зекономлених бюджетних асигнувань та залучення додаткових коштів.

В організації навчального процесу спеціальних шкіл одним із пріоритетних напрямів було оволодіння професією. Для учнів спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів) для розумово відсталих дітей, які за станом здоров'я могли оволодіти професією певного кваліфікаційного рівня, у школах з відповідною навчально-матеріальною базою відкривалися 10-і класи з професійною реабілітацією. Добір учнів до таких класів здійснювався за рекомендаціями лікарів і шкільних психолого-медико-педагогічних комісій з урахуванням побажань учнів та їх батьків (осіб, які їх замінюють).

Основою для подальшої професійної підготовки дітей з особливими потребами було трудове навчання у спеціальній школі (школі-інтернаті) яке передбачало систему заходів, спрямованих на відновлення, компенсацію порушених функцій, оволодіння вихованцями трудовими вміннями і навичками. Трудове навчання здійснювалося диференційовано з урахуванням психофізичних, індивідуальних особливостей учня. Під час проведення уроків з трудового навчання класи поділялися на групи. Комплектування груп за видами

⁷⁴² Про затвердження «Положення про спеціальну загальноосвітню (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» № 1582 від 15.09.2008 р. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1219-08#Text>, с. 5, с. 3-4

праці здійснювалося з урахуванням особливостей психофізичного розвитку учнів та рекомендацій лікарів. Розклад уроків складався відповідно до робочого навчального плану з дотриманням педагогічних та санітарно-гігієнічних вимог з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Професійне навчання організовувалося на базі навчально-виробничих майстерень, навчально-дослідних ділянок, підсобного господарства.

Професійна освіта, була спрямована на оволодіння навичками спеціальності в спеціальній школі (школі-інтернаті) і визначалася з урахуванням рекомендацій лікарів, побажань учнів та їх батьків (осіб, які їх замінювали), потреб регіонів.

За даними представленими у звітних матеріалах міських, районних психолого-медико-педагогічних консультацій (ПМПК) кількість виявлених дітей, які потребували корекції фізичного та (або) розумового розвитку в Україні 1.076.345. З них, за даними ПМПК у 2004/2005 навч./році у різних типах закладів та при різноманітних формах навчання одержали навчально-корекційну допомогу: 115 690 дітей, відповідно 960.645 дітей з особливостями розвитку у 2004/2005 навч./році залишилися без спеціальної допомоги⁷⁴³ (табл. 1).

Діяльність ПМПК була спрямована на:

- виявлення, облік, діагностичне обстеження дітей, які потребували корекції фізичного та (або) розумового розвитку, віком до 18 років;
- направлення їх до спеціальних дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів, лікувальних закладів відповідного типу, установ та закладів системи праці та соціального захисту населення;
- консультування батьків (осіб, які їх замінюють), педагогів, медичних працівників з питань навчання, виховання . соціальної адаптації та інтеграції у суспільне життя дітей з відхиленнями в психофізичному розвитку і т. ін.⁷⁴⁴

⁷⁴³Губман Б.Л. Смысл и значение человеческой жизни в выражении западной философии // Современный человек: цели, ценности и идеалы. -М., 1998. -Вып.1. -С.30.

⁷⁴⁴Права людини та інвалідність // Доповідь комісії по правах людини ООН: Е/ СИ, ЗПШ/ 1911/31/- 76 с.

Кількість дітей з особливостями психофізичного розвитку, які отримали навчально-корекційну допомогу у різних типах закладів та за різних форм навчання в 2004/2005 навч./рік

№	Назва закладу	Кількість учнів (тис.)
I	В системі освіти:	109188
1	Дошкільні навчальні заклади (ДНЗ)	4530
2	ДНЗ компенсуючого типу	9299
3	Спеціальні групи в ДНЗ	12421
4	Спеціальні групи в ДНЗ комбінованого типу	16298
5	Спеціальні школи (школи-інтернати)	17812
6	Спеціальні класи в загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ)	2383
7	Індивідуальне навчання в ЗНЗ	4504
8	Індивідуальне навчання в спеціальних НЗ	1160
9	Індивідуальне навчання вдома	4617
10	Навчально-реабілітаційні центри	1553
11	Логопедичні пункти	20476
12	Інші форми	14115
II	В системі соціального захисту:	2266
13	Дитячі будинки-інтернати I профілю	84
14	Дитячі будинки-інтернати II профілю	1267
15	Дитячі будинки-інтернати III профілю	554
16	Дитячі будинки-інтернати IV профілю	361
III	Вдома:	3246
17	Сімейне виховання без корекційного навчання	3246

Як засвідчують, представлені ПМПК статистичні дані та проведений аналітичний огляд, на сьогодні в Україні в умовах інтеграції в масових загальноосвітніх навчальних закладах перебувала значна кількість дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Станом на 2005/2006 навч./рік в Україні за даними Міністерства освіти та науки України функціонувало 396 спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах, де навчалося 54, 1 тис. дітей (табл.2). Окрім того, в системі МОН України функціонувало близько 40 навчально-реабілітаційних центрів для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, 142 спеціальні дошкільні заклади та

1200 спеціальних груп в дошкільних закладах масового типу, де перебувало близько 45 тисяч дошкільників.

У підпорядкуванні Міністерства праці та соціальної політики функціонувало 298 реабілітаційних центрів, з них 208 – центрів ранньої реабілітації дітей з порушеннями розвитку, 90 – центрів медико-соціальної та професійно-трудової реабілітації. Реабілітаційні послуги діти та молодь з обмеженими можливостями здоров'я одержували і в 46 центрах соціально-психологічної реабілітації, підвідомчих Міністерству у справах сім'ї, молоді та спорту.

Таблиця 2

**Кількість спеціальних навчальних закладів та учнів в Україні
станом на 2005/2006 навч./рік⁷⁴⁵**

	Назва закладу	Кількість закладів	Кількість учнів (тис.)
1	Школи-інтернати (школи) для розумово-відсталих дітей	234	32,2
2	Школи-інтернати для сліпих дітей	6	0,8
3	Школи-інтернати (школи) для дітей з порушеннями зору	29	4,3
4	Школи-інтернати для глухих дітей	30	3,1
5	Школи-інтернати (школи) для дітей з порушеннями слуху	27	3,2
6	Школи-інтернати (школи) для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату	20	2,3
7	Школи-інтернати (школи) для дітей з важкими порушеннями мовлення	16	3,1
8	Школи-інтернати (школи) інтенсивної педагогічної корекції (для дітей із затримкою психічного розвитку)	34	5,1
	Всього:	396	54,1

⁷⁴⁵Тема 3. Концептуальні засади розвитку інклюзивної освіти в Україні. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://studfile.net/preview/5457252/>

На обліку, у статусі дітей з обмеженими можливостями здоров'я, за останніми даними Департаменту медичної статистики МОЗ України, знаходилося 135.773 дитини, що становило 1,5 % від загальної кількості дітей в Україні⁷⁴⁶.

Відтак, проблеми їхнього навчання, виховання, надання необхідної спеціальної допомоги потребували нагального вирішення. Проте інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України, як один з напрямів гуманізації всієї системи освіти, відповідав пріоритетам державної політики, що окреслені в «Національній доктрині розвитку освіти в Україні у 21 столітті», які визначені у: «особистісній орієнтації освіти; створенні рівних можливостей для дітей та молоді у здобутті якісної освіти; забезпеченні варіативності здобуття базової або повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей» тощо⁷⁴⁷. Серед найважливішим було забезпечення учнів з вадами слуху рідною мовою установленим законодавством для цієї категорії дітей. Одним із пріоритетних напрямів для дітей з порушеннями слуху було навчання мови жестів.

Ряд документів світового масштабу: Рекомендації Парламентської Асамблеї Ради Європи «Про права національних мов в державах — членах Ради Європи» (2003), Конвенції ООН про права інвалідів (2008) надали офіційний статус національній жестовій мові глухих, визнали жестову мову глухих частиною культурного багатства Європи, зокрема європейської лінгвістичної і культурної спадщини, в якості повноцінного і природного засобу спілкування для людей з порушеннями слуху. Відповідно до ст. 23 Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» у 2004 р. «дактильно-жестова мова є не лише засобом спілкування, а й визнана

⁷⁴⁶ Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації / Наказ Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України від 07.07.20004. №569 /38.

⁷⁴⁷ Обзор национальной образовательной политики. Высшее образование и исследования в Российской Федерации. М.: «Весь мир», 2000. с. 2.

засобом навчання інвалідів з вадами слуху. Правовий статус та сфера застосування дактильно-жестової мови визначаються законодавством України»⁷⁴⁸.

За Конвенцією було чітко визначено зобов'язання держав-учасниць стосовно запровадження загальноприйнятих вимог рівноправності дітей з особливими потребами в усіх галузях, які мали вирішальне значення для життєдіяльності та «забезпечення навчанням сліпих, глухих, сліпоглухих осіб за допомогою найвідповідніших для індивіда умов, методів і способів спілкування в обстановці, яка максимально сприяє засвоєнню знань і соціальному розвитку»⁷⁴⁹.

Означений аспект навчального процесу дітей з порушеннями слуху був предметом розгляду українських учених: Н.Б. Адамюк, Н.В. Іванюшевої, В.В. Засенка, Т.Є. Єжової, С.В. Кульбіді, О.М. Таранченко, І.І. Чепчиної та ін. Питання теорії і історії організації спеціального навчання і виховання дітей, що недочувають і глухих, завжди були предметом багатьох досліджень (В.І. Бондаря, Н.Ф. Засенко, В.В. Засенка, І.П. Колісника, Є.П. Синьова, В.М. Шевченка, Л.І. Фомічової, М.Д. Ярмаченка та ін.). Вчені звертали велику увагу на організацію навчальної діяльності дітей з порушеннями слуху; досліджували різні проблемні питання навчального процесу дітей з порушеннями слуху, які є надзвичайно актуальними і в нинішній час. На сучасному етапі одним із важливих питань в Україні для дітей із порушенням слуху була жестова мова. У багатьох країнах вона визнана державною національною мовою для осіб з вадами слуху нарівні зі словесною. В Україні «широке використання мови жестів не виключає завдань щодо формування у дітей з вадами слуху словесної мови, а, навпаки, збільшує її значення»⁷⁵⁰. В

⁷⁴⁸ Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні (Закон України). (2004). Відомості Верховної Ради, (21). 252

⁷⁴⁹ Досвід втілення положень про освіту для дітей з особливими потребами в країнах Центральної Європи: [результати до досліджень Іванни Чані]. (2006). К. : Міжнародний фонд «Відродження».

⁷⁵⁰ Засенко В.В. Навчання глухих в теперішній час. Сучасна система освіти для осіб з вадами слуху: стан, проблеми, перспективи. Перша Всеукраїнська конференція з питань навчання

Україні з питань вивчення української жестової мови (УЖМ), створювалися нові умови для гуманізації та модернізації системи спеціальної освіти глухих. За дослідженнями науковців «сучасна спеціальна освіта має максимально спрямовуватись на забезпечення всебічного розвитку особистості глухого учня, сприяти реалізації його потенційних можливостей, якісній соціальній реабілітації та інтеграції в суспільство. Важливе місце у цьому процесі відводиться мовній освіті та мовленнєвій підготовці глухих учнів загальноосвітніх спеціальних шкіл»⁷⁵¹. Відповідно до освітньої політики України в галузі навчання мов стали діяти загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти та європейські стандарти. Вони спрямовували діяльність сучасного закладу на формування мовної особистості як стратегічного орієнтира розвитку спеціальної освіти України у XXI столітті. Закони України «Про освіту», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», Концепції «Жестова мова в Україні» (2009), «Білінгвальне навчання осіб з порушеннями слуху» (2011) були основою щодо використання сучасного вітчизняного і зарубіжного досвіду навчання національної жестової мови з урахуванням провідної ролі доступного та зрозумілого мовлення в психічному розвитку глухих дітей в умовах слухової адаптації. У цьому питанні не менш важливим було своєчасне і якісне засвоєння УЖМ. Створення такого навчання було повноцінним мовленнєвим розвитком глухої дитини. Про те, надання можливості нечуючим унормовано вивчати жестову мову продиктовано Законом України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (ст. 23), Резолюцією 48/96 Стандартних правил ООН щодо урівняння можливостей інвалідів, прийнятих Генеральною Асамблеєю ООН (розділ II, п. 7), а також резолюціями I Всеукраїнської конференції з історії навчання глухих та I Всеукраїнської конференції з реабілітації нечуючих, в яких одним з першочергових завдань визначено активне вивчення національної жестової

глухих в Україні, 09–10.VI.2000. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://onp-ua.narod.ru/news/2012-04-12-222>.

⁷⁵¹ Адамюк Н. Лінгводидактична модель вивчення лексичних одиниць української жестової мови. [Електронний ресурс]. Доступно: <file:///E:/cm19/9%20Маріуполь%20тези%20до%2015>

мови глухих і запровадження її у навчальний процес спеціальних закладів освіти. Завдяки спільним зусиллям громадськості, науковців і практиків українська жестова мова стала не лише повноцінним засобом спілкування, а й предметом вивчення, зокрема в закладах освіти для дітей з порушеннями слуху⁷⁵².

Характерним було те, що жестова мова використовувалася широко усним і дактильним мовленням у спеціальній школі на уроках та в позаурочний час. Зазначимо, що жестова мова співіснує зі словесною в комунікативній і когнітивній діяльності глухих, має для них велику інформативну цінність. Діти з порушенням слуху значно краще розуміють повідомлення передані жестовою мовою, ніж усною. Тому жестова мова відіграє важливу роль у житті глухих, їх когнітивній і комунікативній діяльності. Вона є однією з розвинених і своєрідних мов людства. Для розвитку дітей з порушеннями слуху основою організації навчально-виховного процесу було орієнтоване навчання на їх потреби. Тому, у досліджуваній період було розв'язано низку важливих організаційних питань: внесено зміни до Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребували корекції фізичного та (або) розумового розвитку (початкова школа), Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів (II ступінь) (2008); удосконалено навчальні програми з української жестової мови для шкіл глухих та слабочуючих дітей; введено «Українську жестову мову» й «Розвиток слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови» до Типових навчальних планів початкової школи для глухих дітей з навчанням українською мовою навчання (2009/2010) як обов'язковий навчальний предмет (Наказ МОН України (№ 852 від 11.09.2009))⁷⁵³. Крім того,

⁷⁵² Засенко В. Жестова мова: робота триває. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://ourlife.in.ua/obrazovanie/surdopedagogicheska-stranica/3293-zhestova-mova-robotatrivaye.html>

⁷⁵³ Наказ МОН № 852 від 11.09.09 р. Про введення навчального предмету «Українська жестова мова» та внесення змін до Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового

святкується міжнародний день жестової мови (23 вересня) і міжнародний день глухих (29 вересня). Це свідчить про те, що здійснюючи завдання всебічного розвитку особистості кожного учня система освіти України постійно сприяли удосконаленню розвитку спеціальної освіти, зокрема і різні громадські організації з культурних програм для дітей з особливими потребами (УТОГ, УТОС) намагалися дати дітям з порушеннями слуху знання не лише на рівні предмету «Української жестової мови», а й на міжнародному рівні. Такий підхід свідчить, що в Україні забезпечувалося право дітей з особливими потребами на задоволення їхніх освітніх потреб. Спеціальні заклади формувалися відповідно до освітніх запитів дітей з вадами у фізичному або розумовому розвитку. У цей час існувало 32 школи для глухих (4064 учні) та 26 шкіл для слабочуючих дітей (3488 учнів)⁷⁵⁴.

У спеціальних школах основою викладання було орієнтоване навчання на потреби дітей та використання різноманітних форм організації навчального процесу. Цей підхід до викладання був орієнтований на потреби дітей. Одним із таких потреб була жестова мова яка з моменту незалежності увійшла в навчальний план шкіл для глухих дітей. Здійснюючи завдання всебічного розвитку особистості кожного учня, загальноосвітня школа в умовах незалежності України і вчитель намагалися дати знання дітям з порушеннями слуху жестової мови не лише на рівні предмету, а й на індивідуальних заняттях. Кожен учень мав свої особисті нахили до пізнавальної діяльності й потребував своїх, особливих шляхів у навчально-виховному процесі, наприклад як глухі діти – навчання рідної мови (ЖМ).

На думку видатного ученого В.О. Сухомлинського: «Дитина – жива істота, її мозок – найтонший, найніжніший орган, до якого треба ставитися дбайливо й обережно» і треба «починати вивчати дитину саме з вивчення її

розвитку. [Електронний ресурс]. Доступно: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4826/. Дата звернення: Жовтень 10, 2019., с. 1

⁷⁵⁴ Засенко, В.В. Навчання глухих в теперішній час. Сучасна система освіти для осіб з вадами слуху: стан, проблеми, перспективи. Перша Всеукраїнська конференція з питань навчання глухих в Україні, 09-10.VI.2000. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://onp-ua.narod.ru/news/2012-04-12- 222>

здоров'я»⁷⁵⁵. Учений застерігав: «Людина вже в дитинстві відчуває себе неповноцінною. Цього не повинно бути!»⁷⁵⁶. Навчання дітей з порушеннями слухової функції мало бути систематичним і організованим, цілеспрямованим і зосередженим. Він зазначав, що потрібно виховувати і навчати не глуху або сліпу дитину, а дитину взагалі. Проте глухота не впливає на інтелектуальні можливості людини або на її здатність навчатися. Але, дитина зі зниженим слухом потребувала спеціальних навчальних послуг для того, щоб отримати адекватне навчання⁷⁵⁷. Спільна робота сурдопедагогів, викладачів та законів про шкільну освіту постійно скеровувалася на вивчення рівня готовності (освітньої і психологічної) випускників до продовження навчання, особливостей методів, прийомів і принципів навчання, організації самостійної роботи та розвитку пізнавальної діяльності учнів з порушеннями слуху⁷⁵⁸.

За дослідженнями І. Чані було визначено зобов'язання держав учасниць стосовно запровадження загальноприйнятих вимог рівноправності дітей з особливими потребами в усіх галузях, які мали вирішальне значення для якості життєдіяльності, а це: «забезпечення навчанням сліпих, глухих, сліпоглухих осіб за допомогою найвідповідніших для індивіда умов, методів і способів спілкування в обстановці, яка максимально сприяє засвоєнню знань і соціальному розвитку»⁷⁵⁹.

Перелік спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів), які функціонували в цей час свідчить про забезпечення дітей з різними вадами у фізичному або розумовому

⁷⁵⁵ Сухомлинський, В. О. (1976). Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибр. тв. : 5 т. К. : Рад. шк., (Т. 1). 55–208, 126–127.

⁷⁵⁶ Сухомлинський, В. О. (1977). Павлівська середня школа. Вибр. тв. : У 5 т. К. : Радянська школа, (Т. 4). 125–129.

⁷⁵⁷ Там само.

⁷⁵⁸ За матеріалами [zaxid.net](https://tsn.ua/ukrayina/ukrayina-znovu-perehodit-na-12-richne-navchannya-v-shkoli-ministrproyasniv-navischo-477418.html). Міністерство освіти і науки України, ICTV / ОЛ. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://tsn.ua/ukrayina/ukrayina-znovu-perehodit-na-12-richne-navchannya-v-shkoli-ministrproyasniv-navischo-477418.html>

⁷⁵⁹ Досвід втілення положень про освіту для дітей з особливими потребами в країнах Центральної Європи: [результати до досліджень Іванни Чані]. К.: Міжнародний фонд «Відродження», 2006. 43 с., с. 1

розвитку у загальній освіті, зокрема соціальній допомозі і реабілітації»⁷⁶⁰. Відповідно до нозологій діти отримували навчально-виховний процес у таких спеціальних-школах (школах-інтернатах):

- *для глухих дітей* – I–III ступенів (I ступінь – підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь – 5–10 класи, III ступінь – 11–13 класи);
- *дітей зі зниженим слухом* – I–III ступенів (I ступінь – підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь – 5–10 класи, III ступінь – 11–13 класи);
- *сліпих дітей* – I–III ступенів (I ступінь – підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь – 5–10 класи, III ступінь – 11–13 класи);
- *дітей зі зниженим зором* – I–III ступенів (I ступінь – підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь – 5–10 класи, III ступінь – 11–13 класи);
- *дітей з порушеннями опорно-рухового апарату* – I–III ступенів (I ступінь – підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь – 5–10 класи, III ступінь – 11–13 класи);
- *дітей з тяжкими порушеннями мовлення* – I–II ступенів (I ступінь – підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь – 5–10 класи);
- *дітей із затримкою психічного розвитку* — I–II ступенів (I ступінь – підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь – 5–9 класи); *розумово відсталих дітей* – I–II ступенів (I ступінь – підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь – 5–9 (10) класи)⁷⁶¹.

З-поміж навчальних новітніх освітніх ресурсів: підручники, програми, методичні рекомендації розвитку дітей з особливими потребами важливу роль мали головні завдання соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими

⁷⁶⁰ Положення про спеціальну загальноосвітню (школу-інтернат) для дітей які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» 2008 р. с. 1.

⁷⁶¹ Про затвердження «Положення про спеціальну загальноосвітню (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» Наказ Міністерства освіти і науки України від 15.09.2008 р. № 852. Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 22 грудня 2008 р. за N 1219/15910 [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1219-08#Text>, <https://ips.ligazakon.net/document/RE15910?an=330> с. 5

потребами, а саме: адаптація та соціалізація життя їх в суспільстві⁷⁶². Наступним напрямом гуманізації для всієї системи освіти в «Національній доктрині розвитку освіти в Україні у 21 столітті», було визначено: «створення рівних можливостей для дітей та молоді у здобутті якісної освіти»⁷⁶³. Серед них для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку державним загальноосвітнім навчально-виховним і корекційно-відновлювальним закладом освіти було інклюзивне навчання. На початку XXI ст. міжнародною освітянською спільнотою інклюзивну освіту було визнано найбільш інноваційним рухом в освіті демократичних країн. Держава стала надійним захистом для всіх дітей з особливими потребами. Наприклад, була затверджена постанова Кабінету Міністрів України № 12/2004, послуги «Переклади дактильно-жестової мови на словесну і навпаки» (2009–2010), за рахунок якої освіта не чуючих на етапі становлення Української держави мала належні засоби викладання і навчання рідної мови (УЖМ – української жестової мови). Зазначена категорія дітей мала специфічні соціальні, педагогічні потреби, враховуючи які науковці і вчені України намагалися негайно вирішити й забезпечити, зокрема опікати дітей з порушеннями слуху через педагогізацію середовища людини і надання їй соціальних послуг, а саме: були оновлені спеціальними освітніми ресурсами всі типи спеціальних шкіл для дітей із вадами розвитку⁷⁶⁴. Крім того, у наказі МОН України від 02.09.2009 року № 809 «Про організацію інтегрованого навчання інвалідів у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації незалежно від форми власності і підпорядкування» відзначено, що система освіти в Україні може забезпечити рівний доступ до якісної вищої освіти студентів з особливими потребами.

⁷⁶² Галагузова, Ю. Н., 2003. Подготовка социальных педагогов: пора преодолеть противоречия. Социальная педагогика. (№ 1).с. 97–102.

⁷⁶³ Обзор национальной образовательной политики. Высшее образование и исследования в Российской Федерации. М.: «Весь мир», 2000. с. 2.

⁷⁶⁴ Богданова, І. М., 2011. Соціальнопедагогіка: [навч. посібник]: рек. МОН України як навч. посібник для студ. ВНЗ. Харків: Бурун Книга, 159 с., с. 4; Чайковський, М. Є. 2016. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору: дис. на здобуття наук. ступ. док. пед. наук: 13.00.05 – соціальнопедагогіка. Старобільськ, 570 с., с. 53

Соціально-педагогічний зміст документа полягав у визнанні необхідності створення спеціальних умов для навчання інвалідів у вищих навчальних закладах, що включали корекційно-реабілітаційну, психолого-педагогічну, андрагогічну, соціальну, медичну, організаційну та ін. системи роботи з надання послуг; забезпечення індивідуальними технічними засобами навчання та створення такого навчально-виховного середовища, без якого неможливе або утруднене засвоєння освітніх програм цієї категорією студентів⁷⁶⁵.

Зміст навчально-виховного процесу спеціальних шкіл був спрямований на вирішення корекційних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів і мав корекційну спрямованість (корекція мови). Індивідуальний та диференційований підхід створював передумови для подолання порушень психофізичного розвитку, засвоєння учнями програмового матеріалу, розвитку їх здібностей, професійно-трудової підготовки, подальшої соціалізації. Відповідно до «Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах», яке набуло подальшого розвитку наказ Міністерства освіти і науки України від 09.12.2010 р. №1224 (zareєстрованого в Міністерстві юстиції України від 29.12.2010 р. №1412/18707) було встановлено, що у досліджуваний період, у спеціальних школах відбувалося комплексне піклування про дітей з особливими потребами. Таке піклування було ефективною інтеграцією їх у суспільство. Цьому сприяв різновид освітніх ресурсів, який системно поєднував у собі психологічні, педагогічні, соціальні й реабілітаційні аспекти розвитку особистості. Отже, у цей час, було якісним ступенем прояву піклування суспільства країни про дітей з особливими потребами як соціального індивіда, здатного, незважаючи на відмінності

⁷⁶⁵Наказ Міністерства освіти і науки України про затвердження тимчасового положення „Про організацію інтегрованого навчання осіб з інвалідністю у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації незалежно від форми власності і підпорядкування” від 02.09.2009 року № 809 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1093-01>

розвитку та психофізичні вади, творчо взаємодіяти із соціальним середовищем в інтересах самої особистості.

Проведений аналіз наукової літератури показав, що в освітніх закладах відбувалася організація взаємодії установ масової і спеціальної освіти, інноваційні змістові технології соціальної адаптації, підготовка до самостійного життя; застосування реабілітації, відновлювального лікування й оздоровлення; формування індивідуальності, сприяння соціалізації з урахуванням можливостей та індивідуальних потреб молодшої людини з особливими потребами.

Ефективна інтеграція дітей з особливими потребами у суспільство можлива була лише за умови цілеспрямованої навчально-матеріальної бази: корекційно-розвиваючого середовища, яке системно поєднувало в собі психологічні, педагогічні й соціальні аспекти для розвитку особистості.

Таким чином, освіта досліджуваних шкіл у 2000-і рр. декларувалася на рівності здобуття вихованцями знань, умінь і навичок. Діти з особливими потребами забезпечувалися спеціальною навчальною і допоміжною літературою, технічними засобами. Рівень їхнього розвитку урахувався під час комплектування класів/груп за видами праці (уроки трудового навчання), у процесі створення умов для подолання порушень розвитку (у тому числі й засобами медичної реабілітації), засвоєння програмового матеріалу, розвитку їхніх здібностей, набуття професійно-трудова навичок (професійна підготовка), розвитку соціалізації, зокрема створення можливостей вступу до професійно-технічних та закладів вищої освіти.

2.4.3. Шляхи реформування освіти дітей з особливими потребами (2011-2017 рр.)

На всіх етапах розвитку суспільства шкільна освіта для дітей з особливими потребами займала важливе місце у становленні педагогічної науки.

Тривале реформування системи освіти стало інструментом становлення нової інноваційної діяльності подальшого розвитку системи спеціальної освіти у створенні умов для навчання і реабілітації, соціальної адаптації, інтеграції дітей з особливими потребами у суспільство. Основою їх стали Закони України «Про освіту» (2017), «Про охорону дитинства» (2020), «Про внесення змін до деяких законів України щодо прав інвалідів» (2011), «Про загальну середню освіту» (2011, 2012), «Положення про навчально-реабілітаційний центр» (2012), «Про освіту» (2017), укази Президента України «Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2011), постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» (2013), накази Міністерства освіти і науки України «Про навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів на 2010/2011 н. р.» (2010), «Типові навчальні плани спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів (початкова школа)» (2014), «Про навчальні плани та програми спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів на 2014/2015 н. р.», «Про організацію навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2015/2016 н. р.» (2015), «Про структуру навчального року та навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів у 2017/2018 навчальному році» (2017), «Про навчальні плани та організацію навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2017/2018 н. р.» (2017) та ін.

У законодавчо закріплених документах відобразилися нові зміни, які відбулися в освітній політиці та окреслено завдання подальшого розвитку системи освіти для дітей з особливими потребами. Найважливішими з них були: Державний стандарт (2011)⁷⁶⁶, Постанова Кабінету Міністрів України

⁷⁶⁶ Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової загальноосвітньої школи» від 20 квітня 2011 р. №462. Київ. Відповідно до статті 31 Закону України «Про загальну середню освіту» ([651-14](#)). Кабінет Міністрів України постановив: Установити, що Державний стандарт впроваджується з 1 вересня 2012 року.

«Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2011), «Положення про навчально-реабілітаційний центр» (2012).

Державний стандартпочаткової загальної освіти для дітей з особливими потребами був базовим інструментом реалізації конституційного права на освіту дітей з особливими потребами та комплексним нормативним документом, який охоплював зміст освітніх галузей і Базовий навчальний план (табл.1).

Таблиця 1

Базовий навчальний

Назва освітньої галузі	Кількість годин у класах на тиждень				
	1	2	3	4	Разом
Інваріантна складова					
Мови і літератури	8	9	9	9	35
Математика	4	4	4	4	16
Природознавство	2	2	2	2	8
Суспільствознавство			1	1	2
Здоров'я і фізична культура ^{767*}	4	4	4	4	16
Технології	1	2	2	2	7
Мистецтво	2	2	2	2	8
Усього:	21	23	24	24	92
Варіативна складова					
Додаткові години на вивчення предметів освітніх галузей та курсів за вибором, проведення індивідуальних консультацій та групових занять	2	2	2	2	8
Гранично допустиме тижневе навчальне навантаження	20	22	23	23	88

[Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF#Text>

^{767*}**Примітка.** Години, передбачені для фізичної культури освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура», не враховуються під час визначення гранично допустимого навантаження учнів.

на учня					
Сумарна кількість навчальних годин інваріантної та варіативної складових, що фінансується з державного бюджету (без урахування поділу класів на групи)	23	25	26	26	100

У Базовому навчальному планіпочаткової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами визначався оптимальний зміст та обсяг навчального навантаження відповідно до гранично допустимого тижневого навчального навантаження. В інваріантній складовій Базового навчального плану було визначено мінімально необхідну кількість навчальних годин на вивчення кожної освітньої галузі. Варіативна складова Базового навчального плану визначалася загальноосвітнім навчальним закладом з урахуванням особливостей регіону, навчальних закладів, індивідуальних освітніх запитів учнів та (або) побажань батьків, або осіб, які їх замінюють. У початкових класах варіативна складова включала години, які виділялися на вивчення навчальних предметів освітніх галузей, курсів за вибором, проведення індивідуальних консультацій та групових занять з учнями.

Для комплексного навчально-виховного процесу дітей з особливими потребами у Державному стандарті були визначені пріоритетні завдання:

- адаптація таких дітей до суспільства;
- навчальне, виховне та реабілітаційне забезпечення.

Також, відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової загальноосвітньої школи» (2011) було визначено підходи до навчання дітей з особливими освітніми потребами, а саме:

- інклюзивне та інтегроване навчання;
- білінгвальне (двомовне) навчання дітей глухих та із зниженим слухом (уведення української жестової мови як навчального предмета та засобу навчання);

- формування життєвої компетентності у процесі навчання та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами;
- формування життєвої компетентності у дітей з розумовою відсталістю як умови їх соціальної інтеграції, здатності застосовувати здобуті знання і вміння у практичній життєдіяльності⁷⁶⁸.

У постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2011) було визначено порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах з метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізації та інтеграції в суспільство, залучення батьків до участі у навчально-виховному процесі.

Серед освітніх послуг організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (дітей з вадами фізичного та психічного розвитку, в тому числі дітей-інвалідів) у загальноосвітніх навчальних закладах створювалися умови для:

- забезпечення безперешкодного доступу до будівель та приміщень такого закладу дітей з вадами опорно-рухового апарату, зокрема тих, що пересуваються на візках, та дітей з вадами зору;
- забезпечення необхідними навчально-методичними і наочно-дидактичними посібниками та індивідуальними технічними засобами навчання;
- облаштування кабінетів учителя-дефектолога, психологічного розвантаження, логопедичного для проведення корекційно-розвиткових занять;
- забезпечення відповідними педагогічними кадрами⁷⁶⁹.

⁷⁶⁸ Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової загальноосвітньої школи» від 20 квітня 2011 р. №462. Київ. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF#Text>

⁷⁶⁹ [Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах»](#), від 15 серпня 2011р. №

Питання надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами у класах з інклюзивним навчанням, сприяння провадження інноваційної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах здійснювалося за рахунок психолого-педагогічного супроводження дітей з особливими освітніми потребами працівниками психологічної служби (практичними психологами, соціальними педагогами) відповідних закладів»⁷⁷⁰.

Для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу наповнюваності класів з інклюзивним навчанням становило не більш як 20 учнів, з них:

- одна-три дитини з розумовою відсталістю або вадами опорно-рухового апарату, або зниженим зором чи слухом, або затримкою психічного розвитку тощо;
- не більш як двоє дітей сліпих або глухих чи з тяжкими порушеннями мовлення, або складними вадами розвитку (вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку), або тих, що пересуваються на візках⁷⁷¹.

Навчання в інклюзивних класах здійснювалося за типовими навчальними планами (відповідно до робочого навчального плану загальноосвітнього навчального закладу, складеного на основі типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами), програмами, підручниками та посібниками, рекомендованими МОН для загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі спеціальними підручниками.

На основі зазначеного робочого навчального плану розроблявся індивідуальний навчальний план для дітей з особливими освітніми потребами з

872.[Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF#Text>

⁷⁷⁰ Там само.

⁷⁷¹ Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової загальноосвітньої школи» від 20 квітня 2011 р. №462. Київ. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF#Text>

урахуванням висновку психолого-медико-педагогічної консультації. Розклад уроків для них складався з урахуванням індивідуальних особливостей їх навчально-пізнавальної діяльності та динаміки розумової працездатності протягом дня і тижня (враховуючи їх діагностичний висновок).

Основою навчально-виховної роботи дітей була корекційна спрямованість. По-перше, в індивідуальному навчальному плані передбачалося від трьох до восьми годин на тиждень для проведення корекційно-розвиткових занять з урахуванням висновку психолого-медико-педагогічної консультації та типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребували корекції фізичного та/або розумового розвитку. Такі години враховувалися під час визначення гранично допустимого тижневого навчального навантаження дітей з особливими освітніми потребами. Корекційно-розвиткові заняття проводилися відповідними вчителями-дефектологами та практичними психологами.

По-друге, корекційно-розвиткова робота здійснювалася комплексно, за рахунок заходів із системного психолого-педагогічного супроводження дітей з особливими освітніми потребами у процесі навчання та виховання, що спрямований на корекцію порушень шляхом розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, мовлення особистості дитини⁷⁷².

По-третє, створення умов для здобуття дітьми різних освітніх рівнів, не залежно від стану здоров'я, наявності тих чи інших порушень психофізичного розвитку мало спрямування освіти на задоволення потреб дітей та їхніх батьків шляхом надання освітніх послуг (до яких відносимо і реабілітаційні, корекційно-розвиткові тощо).

⁷⁷²Лист Міністерства освіти і науки України «Про організацію навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2015/2016 навчальному році» від 05.06.2015 №1/9-280. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1280729-15#n8>; Положення про навчально-реабілітаційний центр. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 16 серпня 2012 року № 920. Міністр Д. В. Табачник. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://studfile.net/preview/5242153/page:26/#52>

Наступною навчально-виховною спрямованістю дітей з різними порушеннями була робота їх адаптації до суспільства. Одним із таких виступали новітні навчальні заклади з інклюзивними класами.

Навчально-виховний процес у класах з інклюзивним навчанням здійснювався відповідно до робочого навчального плану загальноосвітнього навчального закладу, складеного на основі типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей. На думку вчених інклюзивне навчання сприяло швидкому адаптуванню особливих дітей у суспільство.

Реалізація інклюзивного підходу до навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку розглядалася вченими в контексті перспектив і можливостей подальшого розвитку системи спеціальної освіти. Проблеми різних форм організації освіти дітей із особливими потребами розглядали учені В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, О. Таранченко та інші у своїх працях. Вони розглядали концептуальні та технологічні основи інклюзивної освіти, окремі моделі певних навчально-реабілітаційних центрів визначенні напрямів розвитку нових форм освіти дітей із порушеннями слуху (С. Литовченко), розширення їх функцій та удосконалення структури (А. Колупаєва, О. Таранченко)⁷⁷³.

Вчені відзначають, що базовими етичними принципами соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю, відповідно до її потреб, мають бути: співчуття, милосердне позитивне ставлення до кожної особистості, повага і прийняття її такою, яка вона є; вирівнювання можливостей у різних сферах життя; свобода вибору видів соціально-педагогічної допомоги. Головними завданнями соціально-педагогічної роботи з молоддю є адаптація, соціалізація особистості молоді з особливими потребами; задоволення особливих і соціальних потреб молоді з особливими потребами; педагогізація життєвого

⁷⁷³ Литовченко С. Навчально-реабілітаційний центр як сучасна форма організації освіти дітей з порушеннями слуху. Особлива дитина: навчання і виховання. Вип. 1. 2017. С. 78-85

простору молоді з особливими потребами; нормалізація життя родини, в якій живе молода людина з особливими потребами⁷⁷⁴.

Інклюзивне навчання було новим етапом розвитку спеціальної освіти, об'єднання до недавнього часу паралельно існуючих систем загальної і спеціальної освіти та відповідно взаємозбагачення.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні (до 2021) йшлося про розширення практики інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами. У 2010 р., у системі загальної освіти було затверджено «Концепцію розвитку інклюзивного навчання», у якій інклюзивне навчання визначено як «комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей»⁷⁷⁵. Це стало важливим подальшим кроком у популяризації переваг інклюзивного навчання. У Концепції відзначено доцільність удосконалення нормативно-правового та фінансово-економічного забезпечення впровадження інклюзивного навчання, створення інноваційних освітніх технологій та моделей інклюзивного навчання. *Соціально-педагогічна складова* Концепції полягала у визнанні необхідності створення освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими потребами, удосконалення системи підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів для роботи в інклюзивних закладах освіти.

Основні принципи Концепції полягали у дотриманні науковості (розробка теоретико-методологічних основ інклюзії), *системності* (забезпечення рівного доступу до якісної освіти, наступності між рівнями освіти), *варіативності* (особистісно-орієнтоване навчання в комплексі з корекційно-розвивальною

⁷⁷⁴Галагузова Ю. Н. Подготовка социальных педагогов : пора преодолеть противоречия / Ю. Н. Галагузова // Социальная педагогика. 2003. № 1. С. 97-102.

⁷⁷⁵ Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання. Міністерство освіти і науки України від 01.10. 2010. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>

роботою, створення умов для інтеграції в суспільство), *індивідуалізації* (індивідуальний диференційований підхід), *соціальної відповідальності* сім'ї та ін. Очікувані результати реалізації Концепції розвитку інклюзивної освіти полягали у впровадженні демократичних підходів у організації навчальної діяльності дітей з особливими потребами шляхом удосконалення нормативно-правової бази освітньої галузі, психолого-педагогічного та медико-соціального супроводу цих дітей у процесі навчання, а також забезпечення доступного середовища в навчальних закладах⁷⁷⁶.

Певну роль у розвитку інклюзивних тенденцій в закладах освіти України відіграла постанова Кабінету Міністрів України № 872 про «Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» від 15 серпня 2011 р., у якій визначено право дітей з особливими потребами на освіту за місцем проживання та їх інтеграцію в суспільство. *Соціально-педагогічний зміст* цього документа полягав у визначенні необхідності надання особистісно-орієнтованих освітніх послуг дітям з особливими потребами в класах інклюзивного навчання загальноосвітніх навчальних закладів з застосуванням типових навчальних планів, програм та підручників, рекомендованих МОН України для загальноосвітніх закладів. Рішення про утворення класів з інклюзивним навчанням, забезпечення безперешкодного доступу до будівель та приміщень, створення необхідної матеріально-технічної та методичної бази, підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питань надання освітніх послуг дітям з особливими потребами забезпечував керівник навчального закладу. Для досягнення ефективності навчально-виховного процесу було передбачено раціональну наповнюваність класів з інклюзивним

⁷⁷⁶Концепція розвитку інклюзивної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912 [Електронний ресурс]. Доступно: <http://www.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/362->

навчанням (не більше 20 учнів у класі з перебуванням у ньому не більше 2-3 учнів з особливими потребами)⁷⁷⁷.

Відповідно до висновку психолого-медико-педагогічної консультації та за згодою батьків для дітей з особливими освітніми потребами педагогічні працівники, у тому числі вчителі-дефектологи, розробляли індивідуальну навчальну програму з урахуванням навчальних програм загальноосвітніх навчальних закладів, яка затверджувалася керівником навчального закладу та переглядалася двічі на рік (у разі потреби частіше) з метою її коригування. Власник чи керівник загальноосвітнього навчального закладу несли відповідальність за організацію, стан та якість інклюзивного навчання, створення відповідної матеріально-технічної та методичної бази, забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питань надання освітніх послуг таким дітям. Оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами здійснювалося згідно з критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів та обсягом матеріалу, визначеним індивідуальною навчальною програмою. Діти з особливими освітніми потребами залучалися до позакласної роботи з урахуванням їх інтересів, нахилів, здібностей, побажань, віку, індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності та стану здоров'я.

Зазначимо, що у різних типах навчально-виховний процес відбувався відповідно індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітейсліпих, зі зниженим зором, глухих, зі зниженим слухом, з тяжкими порушеннями мовлення, із затримкою психічного розвитку, з порушеннями опорно-рухового апарату, розумовою відсталістю, дітей із складними вадами розвитку (у тому числі дітей з розладами аутичного спектру). Ці діти здобували освіту у різних спеціальних загальноосвітніх закладах: спеціальні загальноосвітні школи з продовженим днем, школи-інтернати, спеціальні навчально-виховні комплекси, об'єднання, загальноосвітніх школах зі

⁷⁷⁷Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15.08.2011 р. № 872.[Електронний ресурс]. Доступно: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF>.

спеціальними й інклюзивними класами, навчально-реабілітаційні центри(далі: НРЦ або Центр).

Центрице новітні заклади, які набули тенденцій до відкриття та розширення центрів різних типів по всій Україні і стали осередком інноваційного розвитку нового закладу. У структурі навчального року, навчальних планах загальноосвітніх навчальних закладів (далі - ЗНЗ) було визначено основні підходи щодо організації навчально-виховного процесу у ЗНЗ, які були НРЦ чинні для спеціальних ЗНЗ та для зумовленими складними порушеннями розвитку дітей. Вони були органічно поєднаними завданнями та єдиною метою з навчальні заклади з інклюзивними класами/групами.

Загальноосвітні навчальні заклади з інклюзивними класами/групами обов'язково укладали угоду про співпрацю з НРЦ або, у разі відсутності таких за місцем проживання, із спеціальними загальноосвітніми школами-інтернатами. Це стосувалося загальноосвітніх закладів, у яких діти з особливими освітніми потребами, зокрема діти з інвалідністю, навчалися за індивідуальною та іншими формами навчання.

Метою їх діяльності було реалізація права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими складними вадами розвитку, їх інтеграція в суспільство шляхом здійснення комплексних реабілітаційних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я, здобуття освіти відповідного рівня, розвиток і корекцію порушень.

Реабілітаційний процес включав медичну, фізичну, психолого-педагогічну, соціально-побутову реабілітацію згідно з індивідуальною програмою реабілітації дитини-інваліда, яка відвідувала чи навчалася в Центрі. Діяльність реабілітаційного відділення Центру була спрямована на комплексний характер і забезпечувалася психолого-педагогічними, соціально-побутовими, медичними (лікувально-профілактичними) та фізичними заходами.

Якщо порівняти з мережею інтернатних закладів початку ХХІ ст. то у школах-інтернатах, дитячих будинках, формувалися стабільні педагогічні

колективи з високим рівнем кваліфікації⁷⁷⁸, а навчально-реабілітаційні центри – це була нова функціональна якість переваги яких полягала у структурній повноті та функціональній спеціалізації щодо здійснення реабілітації дітей на засадах системності та комплексності. Інтернат був для дитини тотальним інститутом соціалізації, рідною школою та її оточенням⁷⁷⁹. Центр став цілісним процесом, у контексті якого основою був психолого-педагогічний супровід. Особлива роль НРЦ полягала в інноваційному розвитку вітчизняної реабілітаційної педагогіки та її наближенні до міжнародних стандартів у цій сфері⁷⁸⁰. На прикладі переконаємося, що коли це стосувалося дітей із порушеннями слуху, то їх комплексна реабілітація передбачала «об’єктивне виявлення (скринінг), діагностику порушень слуху, адекватне слухопротезування чи оперування (КІ), заняття і консультації з розвитку слуху, мовлення, психічних процесів (психолого-педагогічний супровід)», що сприяло соціальній адаптації дитини з порушеннями слуху, її самореалізації та інтеграції в суспільство. Саме у таких центрах діти з інвалідністю та тяжкими порушеннями розвитку (у тому числі діти, які самостійно не пересувалися) могли здобувати освіту відповідного рівня у поєднанні з реабілітаційними послугами⁷⁸¹. Невід’ємною структурною складовою у навчально-реабілітаційних центрах було поєднання з комплексною реабілітацією учнів.

Аналіз літературознавчих джерел свідчить про те, що ще у середині 90-х років ХХ ст., за ініціативи недержавних організацій і батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку та підтримки міжнародних недержавних фондів було відкрито навчально-реабілітаційні центри як спеціальні заклади нового типу. Контингент вихованців становив: діти з

⁷⁷⁸Покась В.П. Зміна філософської парадигми управління навчально-виховним процесом інтернатних закладів освіти України. Київ, 2012. 34 с., с. 24–25

⁷⁷⁹Кузьміна О.В. Теоретичні аспекти формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів : монографія. Слов’янськ : Підприємство Маторін Б.І., 2011. 311 с., с. 168.

⁷⁸⁰Нечипоренко В.В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції : монографія. Запоріжжя, 2013. 520 с., с. 4

⁷⁸¹Прес-служба МОН. Реформи Міністра Івана Вакарчука. 13 березня, 2010. [Електронний ресурс]. Доступно: https://galinfo.com.ua/news/reformy_ministra_vakarchuka_64875.html

аутизмом, складними комплексними порушеннями, які мали обмеження у навчанні в традиційних закладах. З'ясовано, що перше «Положення про навчально-реабілітаційний центр» було розроблено та затверджено ще в 1997 р. У 2012 р. розробили нове Положення для НРЦ. Відповідно НРЦ це загальноосвітній навчальний заклад для дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими складними порушеннями розвитку, діяльність якого передбачала здійснення *комплексних реабілітаційних заходів*, спрямованих на відновлення здоров'я, здобуття освіти відповідного рівня, розвиток та корекцію порушень (Наказ МОН України від 16 серпня 2012 р.). НРЦ це інноваційний, новий тип навчального закладу де *реабілітація* розглядалася як комплексний процес, у контексті якого психолого-педагогічний супровід був одним з основних. До завдань НРЦ належало:

- забезпечення права дітей із складними вадами розвитку на здобуття відповідного рівня дошкільної та загальної середньої освіти відповідно до їх можливостей, здібностей з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку;
- забезпечення ранньої соціалізації та підготовки таких дітей до здобуття відповідного рівня дошкільної та загальної середньої освіти шляхом спеціально організованого навчально-виховного процесу в комплексі з психолого-педагогічною, медичною, фізичною, соціальною реабілітацією;
- формування громадянської позиції, власної гідності, готовності до трудової діяльності, відповідальності за свої дії;
- забезпечення системного кваліфікованого психолого-медико-педагогічного супроводу дітей з урахуванням стану їх здоров'я, особливостей психофізичного розвитку;
- надання реабілітаційних послуг згідно з індивідуальною програмою реабілітації дитини-інваліда;
- надання психолого-педагогічної допомоги батькам (особам, які їх замінюють), які виховують дітей-інвалідів, з метою залучення їх та дітей до навчально-виховного та реабілітаційного процесу.

У «Положенні про навчально-реабілітаційний центр» (2012) було визначено всі умови перебування в Центрі.

Особливості умов навчання в НРЦ визначалися такими чинниками:

- гнучкою системою навчальної та корекційно-реабілітаційної роботи;
- створенням спеціальних умов для корекційної спрямованості навчання, виховання та подолання порушень фізичного та психічного розвитку;
- здійсненням індивідуального та диференційованого підходу у навчанні та реабілітації дітей.

Важлива роль навчально-реабілітаційних центрів була у забезпеченні права на освіту в поєднанні з комплексною реабілітацією учнів. Тому реабілітаційне відділення, у якому надавали корекційно-розвиткові послуги постійному контингенту (діти з особливими освітніми потребами, які були учнями НРЦ) та змінному (вихованці дошкільних навчальних закладів з інклюзивними групами, учні класів з інклюзивним навчанням та спеціальних класів ЗНЗ, учні, які навчалися за індивідуальною формою та інші) було невід'ємною структурною складовою НРЦ. Кількість учнів центру не повинна була перевищувати потужності закладу; для дітей працювало обладнане реабілітаційне відділення; обладнані кабінети для надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг відповідно до профілю центру. Зазначимо, що різні типи НРЦ приймали дітей із складними порушеннями розвитку, а саме:

- для дітей, які мають порушення слуху у поєднанні з іншими порушеннями;
- для дітей, які мають порушення зору у поєднанні з іншими порушеннями;
- для дітей, які мають порушення інтелектуального розвитку у поєднанні з іншими порушеннями;
- для дітей, які мають порушення опорно-рухового апарату у поєднанні з іншими порушеннями;
- для дітей з розладами спектру аутизму.

Як стверджує дослідниця Литовчинко С. «так, у структурі НРЦ можуть створюватися – центри раннього втручання, консультативні пункти для батьків,

ресурсні центри інклюзивної освіти, соціально-психологічні служби тощо. Сьогодні в Україні працює значна мережа НРЦ, створених на базі спеціальних шкіл-інтернатів для дітей із порушеннями слуху, що використовують потенціал і ресурси цих закладів; створено різні моделі НРЦ (із врахуванням зарубіжного досвіду, але, що важливо, – враховуючи запити батьків, регіональні особливості, наявний ресурс тощо)»⁷⁸². Прикладом була низка спеціальних шкіл на базі яких створено НРЦ⁷⁸³:

- для дітей зі зниженим слухом на базі якої вперше у 2001 р. було створено *«Кам'янець Подільський багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр»* (директор – І. Ганушкевич, до 2016 року – О. Доложесвський);

- спеціальна школа для слабочуючих дітей де було створено у 2008 р. Багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр, у 2012 р. розширив спектр послуг, започаткував напрями роботи на запит часу і функціонував як *«Багатoproфільний навчально-реабілітаційний ресурсно-методичний центр колекційної роботи та інклюзивного навчання»* (Дніпро), а згодом відкрилося на базі Центру реабілітаційне відділення для дітей з розладами аутичного спектра (директор – І. Родименко);

- спеціальної школи для глухих дітей у 2011 р. було відкрито *«Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр № 1»* (директор – О. Савчук);

- у 2016 р. на базі спеціальної школи для глухих дітей № 6 створено перший НРЦ (директор – Л. Шевченко) де надавався значний спектр освітніх та реабілітаційних послуг, які надавали різні установи, актуальним було створення інформаційної бази послуг для батьків, фахівців, управлінців.

На базі *Благодійної установи НРЦ «Джерело» Львова* було створено Львівський міський центр реабілітації (1990), засновано батьками відділення розвитку дитини з тяжкими порушеннями зору, руху та ін.; комунального загальноосвітнього навчального закладу І-ІІ ступенів *«Навчально-*

⁷⁸² Литовчинко С. Навчально-реабілітаційний центр, як сучасна форма організації освіти дітей з порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 1. 2017. С. 78-85, с. 83.

⁷⁸³ Там само.

реабілітаційний центр №17» Києва (директор Остапенко Л.); комунального закладу Львівської обласної ради КЗ ЛОР Навчально-реабілітаційного центру I-II ст. «Довіра»; комунального закладу освіти «Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр №10» та ін.

Як стверджує академік В. Бондар «мережа спеціальних дошкільних і шкільних навчально-виховних закладів поступово розширюється. Збільшення форм суспільної допомоги дітям з особливими освітніми потребами пов'язане з диференціацією та удосконаленням чинної моделі корекційного навчання, з відкриттям нових типів дошкільних і шкільних закладів, з інтеграцією цих дітей у загальноосвітній простір. За останні роки мережа спеціальних закладів поповнилася різними моделями медико-педагогічних комплексів, навчально-реабілітаційними центрами — закладами нового типу державної, комунальної та приватної форм власності (міста Київ, Львів, Миколаїв, Чернігів, Вінниця, Херсон, Житомир та ін.). Добре зарекомендували себе навчально-виховні комплекси школа-дитячий садок (міста Дніпропетровськ, Запоріжжя, Луцьк, Чигирин та ін.), гімназія для сліпих дітей у Харкові, спеціальні класи при масових загальноосвітніх школах (Херсонська, Луганська, Миколаївська, Одеська, Сумська області)»⁷⁸⁴. На думку відомого ученого «оригінальні технології корекційного навчання і виховання учнів розробляються і впроваджуються у спеціальних школах (Харківська ім. Короленка, Харківська ім. Н. К. Крупської, Одеська № 19, Київська № 15, Печеніжинська Івано-Франківської обл.), у навчально-реабілітаційних центрах «Хортиця» (Запоріжжя), «Джерело» і «Левеня» (Львів), яким Міністерство освіти і науки надало статус експериментальних педагогічних майданчиків Інституту». Учений вважає, що розширення таких форм «спеціалізації та індивідуального навчання дітей-інвалідів». Лише сприятиме швидкому адаптуванню «подальша диференціація закладів спеціальної освіти», яка здійснювалася «з урахуванням того, наскільки успішно той чи інший тип школи (масова чи спеціальна) створює

⁷⁸⁴Бондар В., Золотоверх В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток. Дата конвертації 05.05.2016 р.[Електронний ресурс]. Доступно: <https://res.in.ua/vitalij-bondar.html>

найсприятливіші умови для психічного розвитку дітей. Завдання дефектологічної науки – виявити та обґрунтувати ті технології навчання, які найбільшою мірою відповідають освітнім потребам дитини і можуть реалізуватися у процесі навчання»⁷⁸⁵.

У Центрах за наявності матеріально-технічної бази та відповідних фахівців за погодженням із засновником було створено класи (дошкільні групи) для дітей з особливими освітніми потребами та складними порушеннями розвитку:

- для дітей з порушенням слуху;
- для дітей з порушенням зору;
- для дітей з порушенням інтелектуального розвитку;
- для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату;
- для дітей з тяжкими порушеннями мовлення;
- для дітей з розладами спектру аутизму;
- у багатопрофільних центрах – для дітей із порушеннями зору, слуху, інтелектуального розвитку, опорно-рухового апарату, тяжкими порушеннями мовлення, розладами спектру аутизму («крім легких»).

Дошкільні групи і класи забезпечували здобуття дошкільної та/або загальної середньої освіти відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти та Державних стандартів загальної середньої освіти та діяли відповідно до Положення про спеціальну загальноосвітню школу, затвердженого постановою Кабінету Міністрів від 14.06.03.2000 № 964. Розгалужена мережа навчально-виховних (корекційних) закладів, реабілітаційних і медико-педагогічних центрів, навчально-виховних комплексів свідчить про різноманітні інноваційні підходи у вітчизняній практиці. Їх удосконалення структури та розширення мережі навчальних установ свідчило про надання батькам прав вибору освітньої моделі для своєї дитини.

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 21.08.2013 р. № 607 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» було визначено оптимальний зміст та

⁷⁸⁵ Там само.

обсяг навчального навантаження для дітей з особливими освітніми потребами у поєднанні з корекційно-розвитковою роботою для всіх типів відповідних закладів⁷⁸⁶. Така реабілітація була спрямована на запобігання вторинним відхиленням у розвитку дітей із порушеннями слуху, створення умов у навчально-виховному процесі та її соціалізації відповідно до індивідуальних можливостей»⁷⁸⁷. Наприклад, основними державними навчальними закладами для дітей із порушенням слуху шкільного віку в цей період були:

- спеціальні загальноосвітні школи-інтернати;
- навчально-реабілітаційні центри;
- спеціальні (корекційні) класи в загальноосвітніх навчальних закладах⁷⁸⁸.

На думку В. Нечипоренко переваги навчально-реабілітаційних центрів, порівняно із спеціальними школами-інтернатами, полягали у структурній повноті та функціональній спеціалізації щодо здійснення реабілітації дітей на засадах системності та комплексності⁷⁸⁹. О. Кузьміна зазначала, що інтернат став для дитини тотальним інститутом соціалізації, рідною школою та її оточенням, але у порівнянні з інтернатом то реабілітація це комплексний навчально-реабілітаційний Центр⁷⁹⁰.

Серед створення спеціальних умов для корекційної спрямованості навчання та виховання дітей з особливими потребами належали і структурні підрозділи центру: «дошкільне відділення для дітей від 2 до 6 (7) років;

⁷⁸⁶ Литовченко С. Навчально-реабілітаційний центр як сучасна форма організації освіти дітей з порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*. Вип. 1. 2017. С. 78–85., с. 80–81

⁷⁸⁷ Там само.

⁷⁸⁸ Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. Київ, 2016. № 3. С. 7–18., с. 9

⁷⁸⁹ Нечипоренко В.В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції: монографія. Запоріжжя: Видавництво Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2013. 520 с., с. 4

⁷⁹⁰ Кузьміна О.В. Теоретичні аспекти формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів: монографія. Слов'янськ: Підприємець Маторін Б.І., 2011. 311 с., с. 168.

спеціальна загальноосвітня школа; реабілітаційне відділення»⁷⁹¹. Усі типи центрів працювали з постійним та змінним контингентами вихованців (постійний контингент – це учні спеціальної школи та вихованці дошкільних груп дошкільного відділення; змінний – вихованці раннього, дошкільного та шкільного віку, які навчаються за місцем проживання, а психолого-педагогічну, корекційно-компенсаторну, медико-реабілітаційну, консультативну та соціально-реабілітаційну допомогу отримують у реабілітаційному відділенні центру або в умовах сім'ї)⁷⁹².

Велике значення мали інклюзивні групи, де діти з тяжкими порушеннями опорно-рухового апарату, які самостійно не пересувалися і потребували індивідуального догляду і зараховувалися до цих груп «за умов забезпечення постійного супроводу асистентом дитини»⁷⁹³. Така норма встановлювалася для дітей з тяжкими порушеннями опорно-рухового апарату, які самостійно не пересувалися і потребували індивідуального догляду, зараховувалися до інклюзивних груп при забезпеченні постійного супроводу асистентом дитини). До порядку комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах, затвердженого спільним наказом МОН та МОЗ від 06.02.2015 за № 104/52»⁷⁹⁴ зазначалося, що «законодавство в галузі освіти передбачає можливість створення загальноосвітнього навчального закладу нового типу - навчально-реабілітаційний центр (для дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими складними вадами розвитку). Фахове супроводження процесу реабілітації дітей з тяжкими порушеннями розвитку в умовах навчання НРЦ передбачало послідовне вирішення комплексних проблем, починаючи від складання індивідуальних навчально-реабілітаційних програм на основі індивідуальної програми реабілітації дитини-інваліда з наступним їх коригуванням. Педагогічні, медичні працівники забезпечували специфічність

⁷⁹¹ Там само.

⁷⁹² Там само.

⁷⁹³ Прес-служба МОН. Реформи міністра І. Вакарчука. 13.03.2010. [Електронний ресурс]. Доступно: https://galinfo.com.ua/news/reformy_ministra_vakarchuka_64875.html

⁷⁹⁴ Там само.

процесу реабілітації дитини з інвалідністю на основі здійснення індивідуального підходу, оскільки такі діти потребували фахового супроводження і підтримки на всіх вікових етапах, особливо в дошкільному та молодшому шкільному віці.

Центри поєднували корекційно-розвиткову та надавали реабілітаційну допомогу дітям з особливими освітніми потребами. Для надання ранньої допомоги дітям з особливими освітніми потребами в НРЦ відкривалися консультативні пункти, завданнями якого було проведення консультацій для батьків, які виховували дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку, педагогічних працівників, психологів, які працювали з такими дітьми та батьками. Крім того, при НРЦ функціонували центри ранньої допомоги, до складу якого входила патронажна служба. Їх метою була комплексність медико-психолого-педагогічної допомоги дітям зі складними порушеннями психофізичного розвитку раннього та дошкільного віку (вони не належали до постійного контингенту центру). Її діяльність організовувалася і в межах виїзду. Надання корекційної допомоги дітям та консультування їх батьків удома, надавали спеціалісти для дітей різними вадами. У більшості це ті діти які мали індивідуальну форму навчання⁷⁹⁵. Саме тому напрямами роботи НРЦ було:

- підтримка інклюзивних навчальних закладів (забезпечення корекційно-розвивальних реабілітаційних послуг для дітей з особливими потребами, визначених у межах індивідуальної програми розвитку);
- консультативно-методична допомога педагогам та батькам, надання необхідних ресурсів;
- рання допомога, супровід батьків дітей з особливими потребами; професійна підготовка учнів.

⁷⁹⁵Кононенко Ю.Г. Лист Мін-ва освіти і науки України «Про організацію навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2015/16 н.р.». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1280729-15#Text>

Це підтверджувалося листом МОН у якому зазначалося, що: «для формування навичок соціальної поведінки такі діти потребували спеціальних умов у спеціально організованому середовищі. Чим раніше таке середовище для дитини створено, тим успішнішою була її адаптація та менше її розвиток відхилявся від норми»⁷⁹⁶. І чим більше створено сприятливих умов для реабілітації дітей з особливими потребами, тим скоріше вони адаптувалися до сучасних умов суспільства.

Діти потребували спеціальних умов у спеціально організованому середовищі. Тому у структурі НРЦ діти отримували: загальноосвітню підготовку і корекційно-розвивальне навчання, компенсаторно-адаптаційне навчання, реабілітаційне навчання (індивідуально сплановане навчання для дітей зі складними комплексними порушеннями), корекційно-виховну і навчальну роботи у розвитку дитини. Також працювали кабінети з медичної реабілітації, професійно-технічної освіти, а також соціально-психологічної служби. «Гнучка система навчальної, виховної та корекційно-реабілітаційної роботи; створення спеціальних умов для корекційної спрямованості навчання, виховання та подолання порушень фізичного та психічного розвитку; здійснення індивідуального та диференційованого підходу в навчанні та реабілітації дітей»⁷⁹⁷ все це сприяло швидкому адаптуванню дітей.

Головним завданням НРЦ було попередити ймовірність настання негативних наслідків дитини, забезпечити її високим рівнем створення спеціальних умов для корекційної спрямованості навчання, виховання та подолання порушень фізичного та психічного розвитку форм навчання, виховання і реабілітації, достатнім для охоплення всіх дітей, яким це необхідно.

⁷⁹⁶ Кононенко Ю.Г. Директор департаменту загальної середньої та дошкільної освіти. Лист Міністерства освіти і науки України «Про організацію навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2015/2016 навчальному році». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1280729-15#Text>

⁷⁹⁷ Литовченко С. Навчально-реабілітаційний центр як сучасна форма організації освіти дітей з порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*. Вип. 1. 2017. С. 78–85., с. 81

Новітні заклади мали надзвичайно важливу роль у розвитку дітей з особливими потребами їх швидкого адаптування у суспільство.

Інтеграція дітей здійснювалась у різних формах у процесі навчання в звичайному класі при одержанні додаткової спеціалізованої допомоги. Один із аспектів роботи в умовах інтегрованого навчання полягав у формуванні взаємодії фахівців у наданні необхідної спеціальної педагогічної допомоги. Важливим був обов'язок вчителя приділяти увагу не лише відхиленням у розвитку, а передусім здібностям дітей і можливостям розвитку цих здібностей. У процесі інтеграції встановлювалися партнерські відносини між вчителями і батьками, що сприяло успіху навчання, кращій соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку, ніж в умовах ізольованого навчання. Поняття «інтеграція» водночас тісно пов'язане із «інклюзією» тому розрізняючи терміни «інтеграція в суспільство» та «соціальна інклюзія», М. Астоянц та І. Россохіна вважають, що інклюзія – це процес, який відбувається з індивідом (групою), а інтеграція – процес, який відбувається в самому суспільстві⁷⁹⁸. Спочатку забезпечується його присутність (інтеграція) у незмінному, пристосованому до потреб здорових людей, середовищі, а в подальшому відбувається повне включення (інклюзія) людини в освітню систему й соціальне середовище, які зазнають змін, «підлаштовуючись» до потреб людини з інвалідністю.

В умовах демократичних перетворень у всіх сферах суспільного життя особливого значення набуває включення молоді з особливими потребами в соціум із засвоєнням норм поведінки, психологічних механізмів, соціальних цінностей, набуттям якостей, необхідних для успішного функціонування у суспільстві. Ці вимоги найбільш ефективно виконувалися в умовах інклюзивного навчання, оскільки інклюзія в освіті була вищою метою соціально-педагогічної роботи з вирішення проблеми становлення молодої людини з особливими потребами як особистості. Ставлення ровесників до дітей

⁷⁹⁸ Астоянц М. С. Социальная инклюзия : попытка концептуализации и операционализации понятия [Электронный ресурс] / М. С. Астоянц, И. Г. Россихина. [Электронный ресурс]. Доступно: http://pi.sfedu.ru/rspu/science/grants/social_orphanry/Izvestiya_UFY_12.doc.

з особливими потребами залежало від непохитної позиції дорослих і психологічного клімату в школі⁷⁹⁹. До переваг *інклюзивних процесів* в освіті дітей з особливими потребами вітчизняна дослідниця А. Колупаєва відносила:

- стимулюючий вплив більш здібних однолітків;
- можливість повного ознайомлення із життям;
- розвиток навичок спілкування та нестандартного мислення;
- можливість прояву гуманності, співчуття, милосердя, терпимості у реальних життєвих ситуаціях⁸⁰⁰.

За фінансової підтримки Канадського агентства міжнародного розвитку «Канадський центр вивчення неповносправності» у нашій державі було реалізовано проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» (2008–2013 рр.) з метою допомоги пілотним областям і громадським організаціям у розвитку інклюзивної освіти, створенні законодавчої бази впровадження моделі інклюзивної освіти, забезпеченні підготовки педагогів до роботи в інклюзивному класі, формуванні в суспільстві позитивного ставлення до людей з особливими потребами. Особливість проекту полягала в його реалізації на загальнонаціональному, регіональному та муніципальному рівнях, що може сприяти його подальшому розвитку⁸⁰¹. Інклюзивні процеси в освіті мали виражену соціально-педагогічну сутність, оскільки інклюзія виступає сучасною, найбільш ефективною формою соціалізації дітей та молоді з особливими потребами.

Відкриття інклюзивних класів, навчально-реабілітаційних центрів показав високий, якісно новий на певних етапах розвитку удосконалений навчально-виховний, корекційний та адаптаційний процес. Особливості

⁷⁹⁹Искрук И. В. Этапы формирования инклюзивной компетентности у будущих учителей общеобразовательной школы / И. В. Искрук, И. Н. Хаффизулина // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции «Медиико-биологические и психолого-педагогические аспекты адаптации и социализации человека». Волгоград, 2008. 394 с.

⁸⁰⁰Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : [монографія] / А. А. Колупаєва. К. : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

⁸⁰¹Проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» / Всеукраїнський фонд «Крок за кроком».[Електронний ресурс]. Доступно: <http://www.ussf.kiev.ua/index.php?go=Content&id=18>

діяльності нових закладів були не лише навчальними, але й реабілітаційними. Спільним для всіх закладів була організація перебування дітей під опікою педагогічних, медичних працівників з метою забезпечення всебічного й гармонійного розвитку вихованців, підготовки їх до дорослого життя. Як зазначає А. Коноплева, що інтеграція – це один із шляхів формування і розвитку соціально активної особистості та засіб соціальної реабілітації⁸⁰². На думку вченої, інтеграція сприяє розширенню соціальних і педагогічних відносин між спеціальними і загальноосвітніми навчальними закладами, зменшенню дистанції між особами з відхиленнями у розвитку і звичайними ровесниками шляхом надання можливості дітям разом відпочивати, займатись спортом, усіма видами діяльності, що їх фізично зближує. Соціальна інтеграція передбачає посилення спонтанних та інтерактивних контактів між цими учнями, активізації соціальних взаємодій між собою та з дорослими. При забезпеченні необхідних умов здорові діти стають добрішими, гуманнішими, доброзичливішими⁸⁰³.

Освітня та соціальна інтеграції дітей з особливими потребами стала єдиним процесом соціально-педагогічної роботи з учнями, тому необхідно розглядати соціально-освітню інтеграцію цієї категорії дітей, як залучення їх до життєдіяльності суспільства, а також створення зручних умов для здобуття ними якісної освіти. Відзначимо, що у розвинутих країнах світу, де проблема інтеграції та інклюзії людей з інвалідністю у соціальне та освітнє середовище почала розроблятися значно раніше, ніж в Україні, ця думка вже набула теоретичного підтвердження та практичної реалізації⁸⁰⁴.

⁸⁰²Коноплева А. Н. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями : [пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А. Н. Коноплева и др.]; научный редактор Т. Л. Лещинская. Минск : Национальный институт образования, 2005. 255 с.

⁸⁰³Коноплева А. Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития : [монография] / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская. Мн. : НИО, 2003. 232 с.

⁸⁰⁴Peters S. J. Inclusive education : achieving education for all by including those with disabilities and special education needs / S. J. Peters // Disability group. – The World Bank, 2003. 133 p.; Gilberman M. Entering the debate about school vouchers: a social work perspective [Electronic source] / M. Gilberman, V. Lens // Children & Schools. – Washington. – 2002. – P. 24. – Regime of access : <http://proquest.umi.com/pqdwweb?did>. ; Heward W. L. Exceptional children : An

За показниками загальної кількості дитячих закладів в Україні в 2016/2017 н.р. існувало 957 спеціальних закладів інтернатної форми утримання дітей. Серед них найбільш поширеними були спеціальні школи-інтернати та навчально-реабілітаційні центри для дітей з особливими освітніми потребами. 76% від загальної кількості закладів, у них навчалося 54,4% від кількості дітей, що були вихованцями цих закладів⁸⁰⁵.

За дослідженнями академіка В. Бондаря, у цей час була відкрито 91 спеціальна школа-інтернат для дітей, які потребували корекції фізичного чи розумового розвитку, де навчанням було охоплено 61,2 тис. учнів. Налічувалося 238 закладів для розумово відсталих (38,4 тис. учнів), 30 – для дітей з вадами зору (5,1 тис), 59 – для дітей з вадами слуху (7,3 тис), 18 – для дітей з наслідками поліомієліту та церебрального паралічу (2,3 тис), 14 – для дітей з важкими порушеннями мовлення (3,2 тис), 32 – для дітей із затримкою психічного розвитку (4,9 тис. учнів)⁸⁰⁶. У системі інтернатних закладів у 2016/2017 н. р. діяло 44 навчально-реабілітаційні центри, де виховувалися діти з особливими освітніми потребами: з вадами слуху, зору, тяжкими системними мовленнєвими порушеннями, порушеннями опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку⁸⁰⁷.

introductory survey of special education [study guide to accompany] / W. L. Heward, M. D. Orlansky. 4th ed. Toronto : Maxwell Macmillan Canada, 1992. P. 123-156.

⁸⁰⁵Кахіяні Ю.В., Бондарчук А.О. Заклад інтернатного типу як суб'єкт соціально-педагогічної діяльності. Молодий вчений. Вип. 10.1 (50.1). 2017. С. 101-105; Звіт про здійснення Уповноваженим Президента України з прав дитини моніторингового дослідження стану функціонування закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей, які не мають необхідних умов для виховання та навчання в сім'ї, дітей з особливими потребами, ефективність використання такими закладами бюджетних коштів, спрямованих на забезпечення їх діяльності (на виконання Доручення Президента України № 1-1/1852 від 22 липня 2013 року) [Електронний ресурс]. Доступно: <http://www.president.gov.ua/news/27816.html>

⁸⁰⁶Бондар В., Золотоверх В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток. Дата конвертації 05.05.2016 р.[Електронний ресурс]. Доступно: <https://res.in.ua/vitalij-bondar.html>

⁸⁰⁷Звіт про здійснення Уповноваженим Президента України з прав дитини моніторингового дослідження стану функціонування закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей, які не мають необхідних умов для виховання та навчання в сім'ї, дітей з особливими потребами, ефективність використання такими закладами бюджетних коштів, спрямованих на забезпечення їх діяльності (на виконання Доручення

Розгалужена мережа спеціальних закладів, у яких навчалися, виховувалися, отримували корекційно-реабілітаційну, лікувально-оздоровчу допомогу соціально вразливі діти, створювала умови аби вони були під єдиним надійним захистом навчального, виховного, реабілітаційного, оздоровчого середовища.

Таким чином, у досліджуваний період було створено розгалужену мережу спеціальних шкільних закладів, інклюзивних класів, у яких навчалися, виховувалися та отримували комплекс корекційно-реабілітаційної, лікувально-оздоровчої допомоги діти, які її потребували.

Проблема реформування інтернатних закладів, впровадження нових типів закладів постійно потребувала подальшого вдосконалення, оскільки діти з особливими потребами були і є громадянами держави Україна. Саме вони - найбільше вразливі і потребують реформ і змін у напрямі покращення їхньої адаптації у суспільство. Нині робота з дітьми з особливими потребами є одним із важливих і пріоритетних напрямів спеціальної педагогіки. Станом на сьогодні створені умови дозволяють їм почувати себе дієздатними в навчанні та дорослому житті.

**2.5.1. Зміни у підготовці майбутніх учителів у перше десятиліття
незалежності**

В сучасних умовах реформування середньої і вищої школи особливої актуальності набувають проблеми професійної підготовки вчителя, в тому числі і вчителя початкової школи, вдосконалення її форм і методів.

Останнім часом в психолого-педагогічній науці і практиці накопичено значний методичний досвід, який повинен стати здобутком кожного вчителя, сприяти розвитку творчих можливостей, але, на превеликий жаль, вузівські підручники з педагогіки і психології, а також окремі методики занадто мало уваги приділяють питанням педагогічної майстерності. Відсутність у навчальних планах закладів вищої освіти, які готують майбутніх вчителів, таких важливих предметів як «Основи педагогічної майстерності», «Методика виховної роботи», спецкурсів та спецсемінарів з даної проблеми, а також посібників, зокрема вузівських, в яких розкривалася б система формування майстерності вчителя, гальмує практично вирішення проблеми вдосконалення педагогічної майстерності надзвичайно актуальної і вкрай важливої для сучасної теорії і практики навчання і виховання.

Професійна культура взаємопов'язана з усіма компонентами особистісної культури, у першу чергу, з моральною, правовою, гендерною, розумовою, естетичною тощо. На їх розвиток впливає весь комплекс соціальних, економічних, педагогічних чинників. Професійна культура нерозривно пов'язана із загальним рівнем культури особистості. Зокрема, професійна культура педагога – це поєднання компетентності та професіоналізму у певній галузі знань та власне педагогічною культурою особистості, що сприяє не лише трансляції знань, а й створенню гуманного розвивального середовища в освітньому процесі (за І. Зарецькою). Педагогічну культуру доцільно

розглядати на 3-х рівнях: як культуру взаємовідносин держави й освіти; як показник рівня розвитку культури на регіональному рівні; як культуру конкретного фахівця у галузі освіти. У світлі ідей гуманізму провідними характеристиками професійної культури педагога стають гуманістична педагогічна позиція вчителя стосовно дітей та його здатність бути вихователем; психолого-педагогічна компетентність і розвинене педагогічне мислення, а також освіченість у галузі конкретної дисципліни й володіння педагогічними технологіями, культура професійної поведінки (цінності, здатність до рефлексії, саморегуляція власної діяльності), культура педагогічного спілкування, інформаційна культура⁸⁰⁸.

М. Ярмаченко зазначав, що під педагогічною культурою слід розуміти «інтегративну сукупність фізичних, інтелектуальних, загальнокультурних і моральних якостей, професійних умінь, необхідних для успішної навчальної та виховної роботи з дітьми»⁸⁰⁹. Відповідно, педагогічна культура включає низку характеристик, які умовно складають три групи: 1) загальнолюдські якості (добре здоров'я, інтелектуальний розвиток, відповідна мова/мовлення, комунікативність, урівноваженість, загальна культура); 2) професійні якості (любов до дітей, професійна компетентність, знання історії і теорії педагогіки, основ психології, методичні вміння, що передбачають володіння педагогічною технікою, знайомство з досягненнями педагогічної науки і практики, вміння застосовувати здобуте у практичній діяльності, тактовність, творчий настрій, прагнення до самовдосконалення, доцільної самоосвіти); 3) моральні якості (духовність, доброзичливість, людяність, чесність і правдивість, організованість і відповідальність). Однією із складових частин педагогічної культури є прагнення до самовдосконалення і самоосвіта вчителя.

Практика формування педагогічної культури майбутніх вчителів нової школи засвідчує, що ця проблема є міждисциплінарною (перетин загальнонаукових, соціально-філософських, соціокультурних і морально-

⁸⁰⁸ Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 724–725.

⁸⁰⁹ Ярмаченко М. Педагогічна культура вчителя та шляхи її підвищення. *Педагогічна газета*. 1999. № 11(65), листопад. С. 7.

естетичних процесів), що й визначає вимоги до культури майбутнього вчителя. Рушійною силою процесу формування педагогічної культури є потреби студентів у професійній педагогічній діяльності.

Зміст професійної культури вчителя включає культуру мислення і праці, культуру спілкування і мовлення. Культура педагогічного мислення базується на теоретичному осмисленні педагогічної діяльності, усвідомленні закономірностей, принципів педагогічного процесу, передбаченні й прогнозуванні результатів професійної діяльності. Культура педагогічної праці – це високий рівень володіння професійними вміннями і навичками, здатність до педагогічної творчості. Культура професійного спілкування включає знання норм взаємовідносин «учитель – учень», «учитель – батьки», «учитель – колеги». Керуючись цими нормами, учитель спирається на своє емоційне сприймання, увагу, волю, характер, що значною мірою відображається на формі спілкування. Культура мовлення вчителя тісно пов'язана з культурою спілкування. Слово вчителя – найтонший інструмент впливу на дитину, головний засіб педагогічної діяльності. Саме тому до його мовлення ставлять особливі вимоги: воно повинно бути логічним, правильним з точки зору фонетики і граматики, виразним, багатим за словниковим запасом тощо. Процес формування професійної культури майбутнього вчителя наповнюється новим змістом, стає якісно іншим⁸¹⁰.

Провідну роль у підготовці майбутнього вчителя, зауважує Л. Хомич, відіграють професійно-педагогічна культура й індивідуально-психологічні знання, що сприяють загальнокультурному розвитку особистості⁸¹¹. Загальнокультурний рівень особистості вчителя залежить від таких чинників: мистецької культури, що формується в процесі ознайомлення з різними видами мистецтв у суспільному житті; соціально-психологічної культури як форми і процесу організації своєї життєдіяльності на побутовому рівні; інтелектуальної

⁸¹⁰ Хомич Л. Культурологічний підхід – методологічна основа професійного розвитку майбутнього вчителя. *Освітній україноцентризм Георгія Філіпчука. Збірник наукових праць*. 2016. С. 303.

⁸¹¹ Там само. С. 302.

культури, яка формується в процесі навчальної діяльності в педагогічному закладі і забезпечує розвиток мислення й мовлення, навичок спілкування, організації наукових досліджень та ін.; професійної культури як уміння творчо організовувати цілісний навчально-виховний / освітній процес. Формування загальної і професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя відбувається цілісно, нерозривно⁸¹².

Рівень педагогічної культури вчителя поєднує рівень загального та професійного розвитку вчителя⁸¹³, зазначав В. Демчук ще на початку 90-х років ХХ століття. Тому в умовах відродження національної школи проблема формування педагогічної культури вчителя набуває особливої гостроти. А в контексті становлення Нової української школи – конкретно вчителя початкової школи.

Досвід підготовки вчительських кадрів свідчить, що рівень педагогічної культури, яка виступає вищою формою професійної спрямованості особистості, є показником готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності в новій національній школі. Компонентами педагогічної культури виокремлено політичну зрілість (в аспекті нового мислення), наукову ерудицію, культуру мови, культуру спілкування, професійну етику, педагогічну майстерність, прагнення до самовдосконалення, духовність тощо. Ми дотримуємося позиції В. Демчука, що педагогічна культура вчителя національної школи не лише умова, без якої немає педагогічної майстерності, а й фундамент, необхідна її передумова⁸¹⁴.

Коротко окреслимо основні фактори, що обумовлюють об'єктивну потребу в удосконаленні змістовного компонента педагогічної культури майбутнього вчителя національної школи в умовах сучасного закладу вищої освіти:

⁸¹² Там само.

⁸¹³ Демчук В.С. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя в умовах становлення національної школи. *Формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки майбутнього вчителя. Збірник наукових праць.* 1992. С. 89.

⁸¹⁴ Там само.

- застарілість окремих педагогічних постулатів, які є неприйнятними для ефективної діяльності в сучасних закладах освіти і мають поступитися новому мисленню;

- потреба перегляду системи цінностей і пріоритетів у змісті освіти, у ліквідації стереотипів, “знятті ярликів і розвінчанні стереотипів”;

- побудова навчання за принципом диференціації потребує високої діагностико-педагогічної підготовки майбутнього вчителя;

- переорієнтація освітньо-виховних завдань у бік дотримання загальнолюдських цінностей потребує від учителів оволодіння новими засобами педагогічного впливу;

- співпраця учителів з батьками, її організація на принципово новій основі зумовлює потребу у забезпеченні необхідної підготовки відповідної співпраці майбутніх вчителів, особливо початкової школи;

- постійна зміна змісту освіти вимагає високого рівня сформованої педагогічної і психологічної готовності до систематичного оновлення і розширення комплексу фахових предметних знань і компетентностей.

Потреба в удосконаленні педагогічної культури майбутніх учителів національної школи зумовлюється й новими підходами до атестації педагогічних кадрів. Формування педагогічної культури має здійснюватися з урахуванням вимог особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів до освітнього процесу. Високий рівень педагогічної культури є фундаментом становлення Нової української школи, метою якої визначено виховання інноватора й громадянина, який вмiє ухвалювати відповідальні рішення та дотримується прав людини⁸¹⁵.

Виокремлюють низку труднощів у практичному розв’язанні проблеми формування педагогічної культури майбутніх учителів національної школи, зумовлені факторами об’єктивного характеру:

- низька професійна орієнтованість на педагогічну діяльність;

⁸¹⁵ Нова українська школа [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>

- обмеженість педагогічність здібностей;
- негативна професійна позиція;
- низька самовимогливість, самоорганізованість і відповідальність;
- низька культура професійного самовдосконалення;
- незнання та нерозуміння національної (етно) педагогіки.

Серед чинників, що унеможливають національну руйнацію і деградацію, М. Степаненко виокремлює формування громадянських цінностей і переконань, громадянське зростання суспільства як основи соціальної стабільності на етнокультурному тлі. Пріоритетність етнокультурного підходу полягає у тому, що етнокультура розглядається в органічному зв'язку історичного розвитку народу, його ментальності, національного характеру, самосвідомості і вважається одним із визначальних засобів формування етноособистості; особистість здатна успішно долучатись до пізнання світової культури, загальнолюдських цінностей після того, як опанує свою національну культуру⁸¹⁶.

Проблема розвитку загальної і професійної культури майбутнього вчителя національної школи – проблема формування особистості вчителя як носія загальнолюдських, особистісних/особистих, громадських/громадянських та професійних цінностей⁸¹⁷, що визначають зміст загальної культури. Зазначене формує низку професійних якостей, зокрема гуманістичну спрямованість, педагогічні здібності, педагогічну техніку тощо.

Ефективність формування педагогічної культури майбутніх вчителів забезпечується системою умов та засобів, серед яких, зокрема:

- комплексна організація діяльності студентів;
- взаємозв'язок змісту, форм і методів;
- творче спілкування;

⁸¹⁶ Степаненко М. Українознавча концепція Георгія Філіпчука: національна освіта в умовах глобалізаційних соціокультурних впливів. *Освітній україноцентризм Георгія Філіпчука. Збірник наукових праць*. 2016. С. 149.

⁸¹⁷ Демчук В.С. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя в умовах становлення національної школи. *Формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки майбутнього вчителя. Збірник наукових праць*. 1992. С. 92.

- кваліфіковане керівництво тощо.

Імпонує тлумачення професійної культури, окреслене Г. Баллом в контексті «модусів культури» професійних спільнот, яке є ширшим порівняно із культурою професійної праці, оскільки «охоплює й низку якостей, передусім моральних, що їх гідні представники відповідних професій виявляють і за межами виконання своїх трудових функцій»⁸¹⁸. Невід'ємною складовою культури професійної праці (і, відповідно, професійної культури) як набутку особи Г. Балл визначає її професійну компетентність, достатня для успішного розв'язання кола трудових завдань, яке відповідає поточним і передбачуваним на найближче майбутнє функціональним обов'язкам працівника⁸¹⁹.

Визначено, що професійна культура передбачає творче здійснення праці, забезпечуючи володіння стратегіями творчої діяльності; володіння не лише зафіксованими у посібниках і довідниках, а й неформалізованими, трансльованими у спілкуванні професіоналів особистісними знаннями; розвиненість професійної інтуїції. Професійна культура особистості передбачає, і ми поділяємо цю думку, розвиненість професійно значущих компонентів мотивації та самосвідомості на рівні, який засвідчує оволодіння духовністю професіонала (провідні цінності / провідний нормативний смисл; внутрішня свобода особистості; причетність до додаткових смислів та ін.)⁸²⁰.

Основу професійної педагогіки майбутніх вчителів, формування їх педагогічної культури становлять психолого-педагогічні дисципліни. Тому нагальною проблемою є оновлення їх змісту, глибоке вивчення національних особливостей системи виховання і навчання (освіти) в Україні, що ґрунтується

⁸¹⁸ Балл Г. Категорія культури у дослідженні професійної діяльності. *Я-концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості. Збірник наукових праць*. 2014. С. 57.

⁸¹⁹ Балл Г. Категорія культури у дослідженні професійної діяльності. *Я-концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості. Збірник наукових праць*. 2014. С. 57.

⁸²⁰ Там само, с. 58-59.

на народних традиціях, народній педагогічній спадщині⁸²¹. Якщо ми прагнемо досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації, то неможливо уявити собі вчителя майбутнього, вчителя нової національної школи, не знайомого з досягненнями світової цивілізації, чи з надбаннями української педагогіки.

Пошук умов ефективності організації підготовки майбутніх вчителів все частіше змушує нас до необхідності осмислення і широкого використання на практиці творчої спадщини видатних педагогів минулого, в педагогічних працях та діяльності яких глибоко висвітлені найважливіші аспекти окресленої проблеми. Це, зокрема: підготовка вчителя в історії педагогіки України; формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки майбутнього вчителя; формування професійної культури майбутнього вчителя; роль педагогічної практики у підготовці майбутніх вчителів.

Проблема підготовки вчителя, його особистості, морального обличчя з особливою силою постала перед видатним просвітителем, філософом Г. Сковородою. Не менше його цікавили і питання про роль і значення педагога в суспільстві і в школі, зокрема і в початковій.

Рішуче засуджуючи тодішню систему навчання і виховання Г. Сковорода вимагав створення нової, вітчизняної системи освіти, провідниками і керівниками якої були б справжні вчителі. Він надзвичайно високо цінував культуру і традиції свого народу, народну педагогіку, принципи і методи якої повинні застосовуватися у виховній роботі з дітьми.

Він неодноразово стверджував, що сила педагога в його знаннях, благородстві, гідності, чесності, любові і повазі до дітей, до своєї професії і в постійному служінні добру. Учитель, підкреслював Г. Сковорода, має бути прикладом для інших, його шлях надто тернистий, але його «труд сладок, если

⁸²¹ Євтух М. Пріоритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти. *Як концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості. Збірник наукових праць*. 2014. С. 332.

ти к сему рожден». Вчитель повинен уміти володіти голосом, уміти викладати «прилично, тихо и без крику».

Визначаючи роль вчителя у житті суспільства, Г. Сковорода виходив з тих завдань і вимог, яких педагог повинен дотримуватися у справді народній школі. Вчитель, на його думку, має бути людиною освіченою, яка глибоко засвоїла свою науку, вміє навчити дітей пізнавати світ, орієнтуватися не лише в сучасних подіях, а й розуміти минуле, вміє передбачати майбутнє. Лише така людина зможе добре виконувати ті почесні обов'язки, які покладаються на педагога, вихователя. Мислитель неодноразово підкреслював, що головне в особі вчителя вихователя – його моральні якості, а найважливіше завдання – розбудити свідомість простого люду, навчити його самопізнанню, допомогти йому розібратися в причинах суспільного зла. Г. Сковорода стверджував, що справа вчителя, вихователя велична і благородна.

Найголовнішим обов'язком вчителя, вихователя є виявлення і розвиток природних задатків у дітей, своєчасне розкриття їх внутрішнього світу і спрямування їх діяльності, сприяння розкриттю і формуванню природних можливостей. З цього приводу Г. Сковорода писав: «Учитель и врач нъсть врач и учитель, а только служитель природы, единственная и истинная и врачебницы, и учительницы»⁸²².

Г. Сковорода неодноразово наголошував, що вчитель повинен досить уважно вивчати нахили і здібності своїх вихованців, що виявляються в процесі діяльності. А для того, щоб вчитель добре виконував свої обов'язки, він сам повинен мати «сродность» до педагогічної діяльності, великої місії вихователя молоді. Праця педагога має стати джерелом його радості, насолоди і щастя. «Должность наша, - пише великий мислитель, – есть источником увеселения. А если кого своя должность не веселит, сей, конечно, не к ней сроден, ни друг ея верный, но нъчтость возль нея любит, и как неспокоен, так и не щаслив»⁸²³.

⁸²² Сковорода Григорій. Твори: У 2 т. К., 1961. Т. 1. С. 496.

⁸²³ Сковорода Григорій. Твори: У 2 т. К., 1961. Т.2. С. 127.

На думку Г. Сковороди, повага і любов до дитини, гуманне ставлення до неї, врахування її запитів, нахилів і прагнень, взаємоповага між вчителем і учнем – це те, без чого педагог не може жити і працювати. «Начало всему и вкус есть любовь. Как пища, так и наука не действительна от нелюбимого»⁸²⁴. Слід зазначити, що Г. Сковорода і сам був прекрасним педагогом, про що свідчать його біографія та листи і спогади багатьох його вихованців.

В шкільні роки наслідки виховання дітей повністю залежать від того, яких «детям да ищем учителей»⁸²⁵. У зв'язку з цим О. Духнович в курсі «Народної педагогії для училищ и учителей сельских» зупиняється особливо докладно на «свойствах и должностях учителей».

Він категорично заявляв щоб успішно працювати вчитель, як особа «высшего наставления приемлющих», повинен мати покликання до педагогічної роботи.

Педагогіка – це мистецтво, а вчитель – митець із митців, бо він по суті є творцем людини, відзначав О. Духнович. Тому він з великою повагою ставиться до професії педагога, схиляється перед нею і як просвітитель – патріот співає вчителям справжній натхненний гімн: «Учителі! Вы есть соль земли, вы есть просветители народа – народа доселе оставленного, народа просвещения требующего. Вам отдают родители дражайшее свое сокровище.... Да вашим попечением, вашим руководством истеребится зло, а процветает добродетель»⁸²⁶.

Для О. Духновича учитель – це не просто працівник школи, а насамперед носій нових, прогресивних ідей, доброчесності, це людина патріот. «Да будет сердечное утешение, что вы на славу бога воздвигает народ, что вы засеваете зерно, которое воздаст плод сторицею». Високо оцінюючи суспільну роль вчителя, О. Духнович висуває цілу низку високих і цілком доречних вимог,

⁸²⁴ Сковорода Григорій. Твори: У 2 т. К., 1961. Т.1. С. 407.

⁸²⁵ А.В. Духнович. Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских. Ч. 1., Педагогия общая. Львов, 1857. С. 19.

⁸²⁶ А.В. Духнович. Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских. Ч. 1., Педагогия общая. Львов, 1857. С. 86.

яким мусить відповідати кожен вихователь, учитель. Перш за все учитель мусить неухильно працювати над собою, бути людиною високоосвіченою»⁸²⁷.

Не лише загальна культура знання потрібна вчителеві, але й методична майстерність «еще и думали заниматься теми, як бы легше и успешнейше должность свою исполнять мог»⁸²⁸. Така висока освіта, така методична майстерність потрібна вчителеві для того, щоб він міг з успіхом виконати, патріотичне завдання, а саме – виховати таких дітей, які після закінчення школи «сограждане были»⁸²⁹.

За О. Духновичем, учитель повинен бути взірцем доброчесності, моральної гідності. Він радить уважно ставитися до підбору вчителів під оглядом моральності, а не тільки під оглядом їх освіченості. О. Духнович дотримувався правильної думки, що в особі вчителя мусить поєднуватись вчитель й вихователь, бо вчитель, який вчить погано, погано й виховує.

В «Народній педагогії» О. Духнович дуже докладно розробляє питання авторитету вихователя, вчителя. Він наголошував на тому, що вчителі не матимуть успіху, якщо у своїй роботі будуть спиратись лише на свій адміністративний авторитет, на владу.

За О. Духновичем, вчителі мусять бути людьми веселої вдачі, доброго темпераменту, добросердними, задавати учням цікаві і зрозумілі запитання «преподавати легко, вразумительно, и чувствительно, и любезно», тобто щоб його учні цілком зрозуміли, що цим учитель викликає у них зацікавленість до навчання. Всі ці поради у О. Духновича спираються на глибоко справедливі психолого-педагогічні засади, а тому вони не втратили своєї співзвучності до наших днів. Якраз ці матеріалістичні елементи і є основою його дидактичних поглядів.

Широко практикуючи обов'язки вчителя як громадського діяча О. Духнович не обмежує діяльність вчителя навчанням і вихованням дітей тільки в школі. Обов'язки вчителя значно ширші. У зв'язку з тим, що діти в

⁸²⁷ Там само, с. 23.

⁸²⁸ Там само.

⁸²⁹ Там само.

школі літом не вчать, наголошує видатний педагог, покладається нагляд за ними поза школою в різних місцях де вони в цей час перебувають, бо він «не тільки в школі но всегда повсюду» залишається вчителем.

Основна ідея, що пронизує педагогічну діяльність, педагогічні погляди О. Духновича - це ідея демократизації освіти серед широких мас трудового населення на засадах народності. Його педагогічні ідеї пройняті гуманізмом, вірою в творчі сили самого учня, в його «самотність і в багатьох відношеннях були новаторськими».

З великою повагою до народних вчителів ставився І. Франко. Він високо цінував їх роль у культурному розвитку народу. Різні сторінки діяльності вчителів зображені ним у таких творах, як «Наші народні школи та їх потреби», «Емерик Турчинський», «Борис Граб», «Отець-гуморист», «Грицева шкільна наука» та ін.

Стверджуючи, що «учителем школа стоїть», І. Я. Франко порівнював педагогічну майстерність учителя з мистецтвом поета. У своїх творах письменник, показавши різні типи вчителів-чиновників, садистів, неуків, що знущалися над учнями, їх із за яких окремі учні втрачали «охоту до думання і науки», змалював і передових педагогів «світлих, гуманних та симпатичних людей, що уміли впоїти дітям не страх, а замилювання до науки та до чесного трудящого життя»⁸³⁰. Про них письменник говорив з великою пошаною – вчителі Красіцький («В інтересах правди») та Білінський («Отець - гуморист»).

У зв'язку з цим І. Франко порушував питання про роль особистого прикладу педагога у вихованні учнів.

З особливою теплотою згадує І. Франко своїх колишніх вчителів Міхонського, Гікеля, Емерика Турчинського. «Всі ті люди, - пише він, - поминувши їх позашкільні погляди та діла, були дійсними приятелями молодіжі, уміли єднати в собі її прихильність і довірливість, виступали в школі оглядно, тактовно, і по найбільшій честі безсторонні заохочували оскільки

⁸³⁰ Франко І.Я. Зібрані твори: У 50 т. К., 1976-1986., Т. 18. С. 432

можна до самостійного мислення, до застанови над предметом, до котрого вмiли збудити цiкавiсть»⁸³¹.

На думку I. Франка, треба, щоб справа виховання молодi була в руках добре пiдготовлених i здiбних учителiв, якi б з великою любов'ю ставилися до дiтей, були б для них прикладом, любили свою справу, завойовували симпатiю вихованцiв, стали для них найкращими наставниками. I. Франко не раз пiдкреслював, що особистий приклад учителя вiдiграє важливу роль у вихованнi в учнiв кращих моральних якостей. Таким вчителем був учитель математики, логiки та психологiї Перемишлiвської гiмназiї Мiхонський, який говорив своїм колегам: «Займiть, зацiкавте хлопця наукою, давайте йому з себе приклад справдi духовного, вiдданого науцi життя, то вiн прилипне до вас усiєю душою»⁸³².

Цей педагог уникав шаблону й одноманiтностi в навчаннi, розвивав в учнiв самостiйне мислення, прищеплював їм кращi моральнi якостi, звертав велику увагу на виховання любовi до працi. Таким же вчителем-ентузіастом виступає й Омелян Ткач (п'єса «Учитель»), який вбачав своє покликання в самовiдданiй боротьбi проти темряви, докладав усiх зусиль, щоб збагатити учнiв життєво корисними знаннями.

Учитель, як стверджував I. Франко, повинен мати не тiльки ґрунтовну теоретичну пiдготовку, а й володiти практичними навичками (столярне, токарне, швацьке ремесло).

Крiм цього, вчитель має досконало знати психологiю дiтей, застосувати ефективнi методи навчання i виховання, логiчно i чiтко висловлювати свої думки, вмiти зацiкавити учнiв, не вiдгороджуватися вiд них, а якнайбiльше зближуватися, бути чесним i правдивим, чуйно ставитися до своїх вихованцiв, не принижувати їхню гiднiсть, володiти педагогiчним тактом.

Очевидно немає жодної проблеми в навчально-виховному процесi, якої б не торкався М. Драгоманов, але головне мiсце у справi освiти, навчання i

⁸³¹ Франко I.Я. Педагогiчнi статтi i висловлювання. К., 1960. С. 28.

⁸³² Франко I.Я. Твори: Т.3. С.40.

виховання він відводить учителю. Від ерудиції вчителя, його відданості своєму покликанню, методичної майстерності залежить те, як навчається і виховується молодь. У зв'язку з цим М. Драгоманов згадував тих, хто для нього самого був наставником, з кого він сам брав приклад. У своїй брошурі «Два учителі: Спомини», а також в «Автобіографічній записці» М. Драгоманов яскраво змалював образи вчителів латинської мови та історії, які його навчали у Полтавській гімназії. Він переконливо показав їх як особистість, розкрив їхню педагогічну майстерність. Учитель К. І. Полевич – це оригінальна індивідуальність, знавець не лише латинської, а й грецької мови, широко обізнаний з античною літературою і культурою. Цей вчитель уміло поєднував у взаєминах з учнями доброзичливість із педантичною вимогливістю, вміло знаходив індивідуальний підхід до кожного учня, всіляко підтримував його, мобілізував на самостійну роботу⁸³³.

М. Драгоманов, наголошує на тому, що таких учителів об'єднувало прагнення розбудити в учнях інтерес до знань, розуміння своєї суспільної місії, внутрішній педагогічний ентузіазм, велике бажання виховати учнів хорошими людьми, справжніми патріотами.

У праці «Народні школи на Україні» М. Драгоманов писав про соціальну спрямованість учителя, його психологічну готовність⁸³⁴.

М. Драгоманова непокоїло, що недостатньо уваги приділяється підготовці вчителів з естетичного виховання. «У нас немає, - пише він, - добре підготовлених наставників з співу, малювання, дитячої гри, хоча весь світ знає, які чудові пісні українські, як багато чуття краси мають українці»⁸³⁵.

Не обминув М. Драгоманов також такої важливої справи як видання справжньої педагогічної літератури для вчителів, підручників для шкіл, навчальних і популярних книг для молоді. Він рішуче вимагав навчання українських дітей, рідною мовою, принаймні хоч би у початковій школі. Хороші книги, підручники М. Драгоманов вважав важливим джерелом знань.

⁸³³ Драгоманов М. Два учителі: Спомини. Львів, 1902. С. 7.

⁸³⁴ Драгоманов М. Народні школи на Україні // Громада. Женева, 1887. С.82.

⁸³⁵ Драгоманов М. Народні школи на Україні // Громада. Женева, 1887. С. 57.

Надзвичайно цінні думки про особистість народного вчителя, його професійну підготовку висловив видатний вітчизняний педагог і психолог К. Ушинський, з іменем якого пов'язана ідея народності виховання, така актуальна і в наш час – час розбудови і реформування національної школи.

За глибоким переконанням К. Ушинського, «особа вихователя означає все у справі вихованця», а «вплив особи вихователя на молоду душу становить ту виховну силу, якої не можна замінити ні підручниками, ні системою покарань та заохочень»⁸³⁶.

Виходячи з цього у статті «Проект учительської семінарії» видатний педагог з цілковитим правом ставить питання про підготовку наставників народних шкіл. Саме в елементарних школах для простого народу, на його думку, мають працювати хороші вчителі, які обізнані з найновішими методами і можуть впливати «не тільки на збагачення розуму знаннями, а й на розвиток усіх розумових і моральних сил виховання, які будують розвиток дитини «на єдино плодотворному» духовному ґрунті – на народній мові й народному почутті, що відбилося в ній», які можуть вивести народ з темряви неучтвва⁸³⁷.

На думку великого педагога, вчитель повинен любити дітей, свою професію, мати нахил до педагогічної діяльності, «сумлінно і свідомо виконувати свій обов'язок»⁸³⁸.

У статті «Три елементи школи» видатний педагог, розкриваючи значення особистості вчителя у вихованні К. Ушинський вкотре наголошує: «У вихованні все повинно ґрунтуватися на особі вихователя, тому що виховна сила виливається тільки із живого джерела людської особистості Тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна формувати характер»⁸³⁹.

К. Ушинський неодноразово наголошував на тому, що освіта майбутнього вчителя не повинна обмежуватися лише рамками вітчизняної

⁸³⁶ Ушинський К. Д. Т. 1, С. 17.

⁸³⁷ Ушинський К. Д. Т. 2, С. 54.

⁸³⁸ Ушинський К. Д. Т. 2, С. 35.

⁸³⁹ Ушинський К. Д. Т. 1, С. 39.

педагогічної думки, що справжній педагог має бути обізнаним із зарубіжною теорією і практикою навчально-виховної роботи.

Видатний педагог переконливо довів, що головна роль у школі належить вчителю, якого не можуть замінити ніякі програми і навчальні плани, ніякі підручники і технічні засоби. Вчителем одухотворюється пізнавальна діяльність дитини, він є джерелом живого знання і виховного впливу на учнів.

А для того, щоб виявитися на висоті свого покликання, вчитель повинен весь час вчитися, бути всебічно підготовленим, любити свою професію, знати педагогіку і психологію, володіти педагогічною майстерністю і педагогічним тактом, з почуттям великої відповідальності ставитися до цієї найвеличнішої всенародної справи.

К. Ушинський настійно вимагав від учителя постійних пошуків ефективних засобів і методів навчання. У зв'язку з цим він вважав необхідним добрі знання психології» так як вони по відношенню до практики навчання і виховання, а також своєї необхідності для педагога займають перше місце серед всіх інших наук. Психолого-педагогічна малограмотність вчителя, - як зазначав великий педагог, - одна із причин неуспіхів навчання і виховання, негативного ставлення до учіння. Тому він у керівництві до «Рідного слова» так серйозно звертав увагу вчителів на необхідність оволодіння психологічною наукою. Ще більш чітко К. Ушинський висловив цю думку в передмові до першого тому «Людина, як предмет виховання». Вчитель, який добре знає психологію, закони розвитку психічних явищ, фізичну і душевну природу людини, зможе знайти правильне вирішення того чи іншого питання.

Надзвичайно важливою особливістю педагога повинно бути постійне прагнення до самовдосконалення, до самоосвіти і до самовиховання. Не випадково К. Ушинський у своїй статті «Твори М. І. Пирогова» писав, що тільки той може стати вчителем, хто здатний йти дорогою самовдосконалення і вести по ній інших.

Ставлячи високі вимоги до особистості вчителя, його професійної підготовки, розуміючи його надзвичайно важливу роль у розвитку суспільства,

К. Ушинський жадав, щоб праця педагога, така відповідальна, не залишалася поза увагою держави, громадськості.

Конкретні вимоги до особистості вчителя, до його професійної підготовки ставив видатний педагог сучасності В. Сухомлинський.

Перше слово в школі на думку, В. Сухомлинського «належить вчителю, як центральній постаті всієї навчально-виховної роботи з учнями, як основній ланці в системі виховання». Називаючи вчителів «творцями людських душ», «сіячами істинного людського» В. Сухомлинський бачив у них тих, хто відкриває дитячі серця назустріч добру, красі, справедливості. Він вимагав від вчителя бути взірцем людської досконалості. «На нашій совісті найцінніше, що є на світі, - писав він, - *людина*, об'єкт нашої праці, жива душа». Ця істина сьогодні набуває особливого значення. Словом і ділом, особистісним прикладом кожний учитель, говорив видатний педагог, - повинен формувати *справжню* людину з високими морально-естетичними якостями. Основними з них він вважав: чисте сумління, добре, серце, самостійне мислення, почуття власної гідності, правильні естетичні смаки, емоційну чутливість до краси в усіх її виявах. У статті «Моя педагогічна віра», В. Сухомлинський зупиняється на важливій ролі вчителя в житті школи, зокрема на вимогах до його праці, на педагогічній майстерності, етиці. Перегукуючись з поглядами Г. Сковороди, М. Пирогова, К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинський у книзі «Як виховати справжню людину» наголошував, що вчителю слід володіти величезним талантом людинолюбства і безмежної любові до своєї праці і перш за все до дітей, щоб зберегти на довгі роки бадьорість духу, ясність розуму, свіжість вражень, сприйнятливність почуттів, бо без цих якостей праця педагога перетвориться в нестерпну муку. Учитель має здійснити в собі високий людський ідеал. У цьому високий обов'язок педагога й, безсумнівно, ніяка інша професія не ставить таких вимог до людини, як педагогічна.

В. Сухомлинський стверджував, що вчитель – це перший і найголовніший світоч в інтелектуальному житті школяра. Він пробуджує в свідомості дитини глибоку повагу до знань, що дають поштовх до мислення, виховує повагу до

науки, що як та іскра запалює все існування людини. Учитель формує в учнів прагнення до освіти, любов до книги, до духовної культури. Тому фахові знання, всебічне оволодіння своїм предметом – найголовніший об'єктивний зміст педагогічного мистецтва вчителя. В. Сухомлинський писав: «Усі ми – і педагоги, і вихованці – мандрівники в океані наукових знань... Ваші знання, ваша жадоба пізнання, пристрасть до читання – це могутнє джерело виховної сили вашої особистості. Знання, злиті зі світом людських почуттів і переконань – формують людину. Слово вчителя несе в собі не тільки смисл, зміст предмета, але й емоційний заряд думок, емоцій, почуттів, які пробуджуються в учнів лише за тієї умови, коли перед ними людина, палко закохана в науку, і чим глибше закохані ваші вихованці в предмет, який ви викладаєте, тим кращий ви педагог, тим органічніше зливаються у вашій особі вихователь і викладач. У закоханого у свій предмет педагога учні теж проймаються почуттям любові до знань, до науки і книги»⁸⁴⁰.

Велика виховна сила школи і вчителя, наголошував В. Сухомлинський, народжується там, де у дітей є улюблений учитель, який може бути другом і наставником одночасно. Справжнє завдання вчителя в школі, на думку видатного педагога, полягає в тому, щоб правильно направити розвиток особистості учня, навчитися управляти його психікою. Саме в цьому основний смисл педагогічної діяльності учителя, бо виховання почуттів, мислення, волі, нахилів та здібностей не можна розв'язати практично без його безпосереднього впливу на особистість вихованця, бо здібності виховуються тільки здібностями, характер – характером, а покликання – покликанням.

Школа, стверджував В. Сухомлинський – це насамперед вчитель, а особистість вчителя – наріжний камінь виховання. Першою умовою професійної і педагогічної майстерності вчителя В. Сухомлинський вважав його психологічну культуру, озброєння його глибокими психолого-педагогічними знаннями, всіма засобами естетико-психологічного впливу на вихованців.

⁸⁴⁰ Сухомлинський В. Вибрані твори. У 5 т. Т. 3. К., 1976. С. 560–562.

Не абиякого значення в підготовці майбутнього вчителя В. Сухомлинський – надавав художньому *слову*, бо саме у слові вчитель виявляє себе, свою культуру, свою моральність, свій педагогічний такт, своє ставлення до вихованців.

Найважливішою якістю вчителя, без якої він не зможе виконати своїх дидактичних та виховних заходів у школі, має бути *любов до дітей*. А щоб любити дитину, перш за все її треба знати. Тому й серед багатьох якостей справжнього вихователя одне з перших місць посідає глибоке знання духовного світу дитини. «Знати дитину – це та найголовніша точка, де стикаються теорія і практика педагогіки, де сходяться всі нитки педагогічного керівництва шкільним колективом»⁸⁴¹.

Професія вчителя – це надзвичайно напружена, натхненна і творча повсякденна праця. В ній не може бути жодного формалізму, загальностей. Творча праця в школі – це насамперед жива, допитлива думка, дослідження, а для цього існують різноманітні методики. «Найкраща, найтонша методика дійова лише тоді, коли є жива індивідуальність педагога, коли в загальне він вносить щось своє, глибоко продумане... Найкращим, найефективнішим буде той метод, в який ви вдихаєте свій розум, свою живу думку»⁸⁴².

Вважаючи педагогічну працю творчою В. Сухомлинський глибоко дослідив її особливості і дійшов до висновку, що творець-майстер, який творить людину, має досконало володіти наукою, майстерністю і мистецтвом навчання і виховання. З такими високими вимогами ставиться В. Сухомлинський до вчителя, до його особистості, до формування його педагогічної майстерності, до розуміння педагогічної праці.

У сучасних умовах реформування системи освіти, перебудови середньої і вищої школи ідеї Г. Сковороди, О. Духновича, І. Франка, М. Драгоманова, К. Ушинського, В. Сухомлинського про підготовку справжнього педагога-вихователя молодого підростаючого покоління набувають особливої

⁸⁴¹ Сухомлинський В. Вибрані твори. У 5 т. Т. 5. К., 1977. С. 441

⁸⁴² Там само, с. 287.

актуальності. Вони збагачують сучасну практику підготовки вчителів, сприяють оволодінню молодими спеціалістами основами педагогічної майстерності.

Проблема формування педагогічної майстерності вчителя є особливо актуальною, адже йдеться про докорінне переосмислення всієї системи підготовки вчителя і, зокрема вчителя початкової школи.

У сучасній психолого-педагогічній літературі існує досить багато визначень педагогічної майстерності та її компонентів. Але для нас принципово важливим є виявлення також її суттєвих характеристик, як педагогічне мистецтво, загальна і педагогічна культура. Слід підкреслити, що питання загальнокультурного розвитку вчителя прямо і опосередковано ставились Я. А. Коменським, Д. Локком, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, А. Дістервергом, Й. Ф. Гербартом, К. Д. Ушинським, О. В. Духновичем, М. О. Корфом, В. О. Сухомлинським та багатьма іншими педагогами. Загальнокультурний розвиток вчителя органічно пов'язаний з метою школи, яку Я. А. Коменський назвав майстернею людяності, майстернею культури. Саме школа, на його думку, повинна в ім'я народної освіти привести до всебічної культури всіх. Виховання всебічної культури кожного індивідуума дозволяє йому стати людиною. «найвищим, найдосконалішим, неперевершеним творінням».

Розглянувши певні можливості історії педагогіки як навчального предмета у формуванні педагогічної майстерності майбутнього вчителя, зауважимо, що перші наслідки підготовки студентів до майбутньої професії, рівень сформованості їх педагогічної майстерності добре спостерігається безпосередньо вже під час проходження ними педагогічної практики в школі, специфіка якої полягає в самотійному виконанні студентами – практикантами повноцінної професійної навчально-виховної діяльності. Педагогічна практика – найефективніша форма підготовки вчителя до професійної діяльності, провідна ланка в системі озброєння майбутнього вчителя професійними вміннями та навичками, під час якої студент глибоко і повно осмислює вікові й індивідуально-психологічні особливості дітей та формує власні, особистісні

якості, характер; волю, цілеспрямованість, організаторські здібності, витримку, такт, уміння будувати взаємостосунки з дітьми та батьками.

Оцінка професійної майстерності на рівні результативних показників вимагає від студентів володіння наступним: оцінювати реальний стан освіченості учнів, їх здатність до навчання, стан вихованості й схильності до виховання; застосовувати індивідуальний і диференційований підхід до них; визначити перспективу їх індивідуального подальшого просування, проникнення у внутрішній світ особистості вихованців, уміння, будувати плани роботи з урахуванням індивідуальних завдань розвитку учнів.

Найбільш важливими прийомами активізації творчого мислення студентів у період проходження педагогічної практики є система завдань, які стимулюють використання педагогічної теорії на практиці, а саме: наукове обґрунтування мети і структури уроку, теоретичне обґрунтування методів навчання, визначення мети виховного заходу, вибір методів для вивчення окремого учня, класного колективу тощо.

Під час проходження педагогічної практики студенти не лише виконують завдання з навчально-виховної роботи, передбачені чинними інструктивними документами, а й проводять певну науково-дослідну роботу згідно із завданням кафедр педагогіки, психології методики викладання дисциплін, узагальнюють передовий педагогічний досвід, здійснюють педагогічні експерименти, психолого-педагогічні спостереження за учнями, готують наукові реферати на актуальні педагогічні теми.

Особливу увагу студентів під час практики звертаємо на загальний розвиток дітей (інтелектуальної, вольової, емоційної, мотиваційної сфер особистості, тощо).

З метою інтелектуального розвитку учнів націлюємо під час практики студентів на інтенсивне формування на уроці педагогічних умінь: порівнювати, узагальнювати, класифікувати, знаходити аналогії, вміти виділяти головне тощо. Формування саме цих умінь, а також навчально-пізнавальних, пошуково-інформаційних студенти повинні проводити цілеспрямовано, послідовно,

спираючись на певний досвід учня, включаючи всіх без винятку школярів, закріплюючи та розвиваючи ці уміння на кожному уроці.

Навчаючи студентів, не слід забувати і про такий важливий компонент творчої лабораторії вчителя як наукову організацію навчальної праці.

Становленню особистості вчителя має значення не тільки безпосередній досвід, яким володіє студент при підготовці та проведенні уроків, але й опосередкований, який поступово накопичується в результаті спостережень за роботою вчителів школи, своїх товаришів. Тому дуже важлива активність студентів під час аналізу своїх уроків, уроків, які вони спостерігали в школі (вчителів, студентів), виховних заходів.

Виходячи із цього необхідно розробити основні критерії, за якими кожен студент може охарактеризувати діяльність учителя та учнів: освітня, розвиваюча, виховуюча, контролююча та організуюча роль уроку; відбір змісту навчального матеріалу у відповідності з метою уроку, вимогами навчальної програми, особливостями класу; структура уроку, оптимальний зв'язок його етапів між собою, чіткий розподіл часу на різні види роботи, оптимальне використання, поєднання різних методів, форм і засобів навчання та їх результативність; індивідуальний підхід до учнів в процесі навчання, дотримання гігієнічних вимог; елементи новизни у змісті навчального матеріалу, структурі уроку, організації процесу навчання, методах, формах та засобах навчання, а також в кінці зробити певні висновки щодо проведеного уроку, уроку вчителя, своїх товаришів.

Справжнім учителем стане із студентів той, хто поєднує в собі психолого-педагогічні і спеціальні знання, педагогічну творчість, імпровізацію. Але при підготовці вчителя ми недостатньо звертаємо на це увагу, хоч кожний урок, виховна година повинні бути цікавими, оригінальними, враховувати особливості учнів класу, їх підготовленість, відношення учнів до теми уроку, виховного заходу, педагогічній ситуації, яка складається на уроці або під час проведення заходу.

Як стверджують наші дослідження, у період проходження педагогічної практики, створюється емоційний фон відповідального ставлення до роботи студентів, які виконують функції вчителя. Але не всім із тих студентів, які прагнуть до професії вчителя, одразу вдається оволодіти педагогічними вміннями, педагогічною майстерністю.

Найбільші труднощі студента-практиканта пов'язані з розривом між теорією і практикою. Навіть тоді, коли студент може добре володіти предметом, знати добре теоретичні принципи педагогіки, психології, методики викладання дисциплін, але не вміти застосовувати їх в умовах розв'язання конкретних завдань, які ставить перед ним професійна діяльність. Адже самостійна робота з аналізу, осмислення та синтезування різних аспектів знань (педагогічних, психологічних, методичних) для розв'язання конкретних завдань є однією із головних проблем у діяльності майбутнього вчителя, у формуванні його педагогічної майстерності.

Варто зауважити, що практика допомагає студентам визначити, які риси, вміння та навички необхідні педагогу та накреслити шляхи самовдосконалення, переконання, що спеціальність вчителя, вихователя за своєю природою належить до найскладніших творчих професій.

Далеко не повний аналіз проблеми формування педагогічної майстерності вчителя в її історичному контексті показує, що сучасне розуміння педагогічної майстерності спирається на творче осмислення прогресивної педагогічної спадщини, практичний і науковий інтерес до якої останнім часом помітно посилюється через те, що ідеї великих педагогів минулого вічні, мають загальногуманістичний характер і особливого звучання набувають в наш час, коли йде перебудова всього навчально-виховного процесу як в загальноосвітній, так і у вищій школі.

2.5.2. Педагогічна матриця реформування підготовки майбутніх учителів протягом 2000-х рр.

У ХХІ столітті відбулося активне реформування середньої і вищої школи. Вирішення складних проблем відродження і розвитку національної освіти залежало від підготовки кадрів різного профілю, оскільки саме від них і в значній мірі, залежить її успіх.

В умовах сучасних цивілізаційних викликів, трансформацій у політичному, економічному та культурному житті українського суспільства, загострення конкуренції в усіх сферах діяльності важливим вектором державної політики в Україні є реформування освітньої галузі з огляду на європейські пріоритети.

Розв'язання цих проблем викликало необхідність докорінних змін у підготовці майбутнього вчителя і особливо його загальнопедагогічної підготовки, яка покликана озброїти студентів знаннями основ педагогічної теорії і шкільної практики, розвинути у них нове педагогічне мислення, сформувати педагогічні уміння й навички, відповідний світогляд, виховати майбутнього вчителя, як активну творчу особистість. Основу професійної підготовки майбутніх учителів становлять педагогічні дисципліни. Тому нагальною потребою стало оновлення її змісту, відмова від ідеологічних настанов, глибоке вивчення національних особливостей системи виховання та навчання в Україні, що ґрунтується на природних традиціях, народній педагогічній спадщині.

Кабінет Міністрів та МОН України ухвалило низку законів, постанов, наказів та розпоряджень, які вказували на поліпшення навчально-виховного процесу підготовки педагогічних кадрів. Це зокрема: Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Закони України «Про вищу освіту» (2002), Державна програма «Вчитель» (2002), «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» (2010) та інших державних,

законодавчих документів, де одним із пріоритетів завдань було вдосконалення освітнього простору, який би відповідав потребам сьогодення, і водночас забезпечував високий рівень підготовки кваліфікованих педагогів у розвитку освітньої сфери держави⁸⁴³.

У Державній програмі «Вчитель» затвердженій Кабінетом Міністрів України 28 березня 2002 року, наголошувалося на тому, що саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурної спадщини. Державна програма «Вчитель має стати основою для прийняття рішень, координації дій органів законодавчої і – виконавчої влади, громадських організацій щодо поліпшення стану і подальшого розвитку педагогічної освіти та забезпечення високої суспільної результативності професійної діяльності педагогічних кадрів...»⁸⁴⁴.

У цьому контексті виняткова роль у підготовці такого вчителя належить педагогічній практиці, специфіка якої полягає в самостійному виконанні студентами-практикантами повноцінної професійної навчально-виховної діяльності. Заклади вищої освіти України зацікавлені в підготовці вчителів, які б забезпечували кількісну реалізацію завдань обов'язкового навчання й підносили на значно вищий рівень освіченість і культуру громадян. Тому здійснити професійну підготовку такого вчителя надзвичайно складне завдання. На перешкоді стають об'єктивні і суб'єктивні фактори, породжені суспільним перетворенням, технічними здобутками, стереотипами і формалізмом існуючої системи професійної підготовки, вмотивованістю і ціннісними орієнтаціями майбутніх педагогів. Наголошено, що у світовому просторі учительська професія належить до найбільш відповідальних.

Становленню особистості вчителя в умовах незалежності України має

⁸⁴³ Державна програма «Вчитель». Освіта України, 2002. С. 27.

⁸⁴⁴ *Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної програми «Вчитель»», (28 березня 2002), 379. Київ. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-%D0%BF#Text>*

значення не тільки безпосередній досвід, яким володіє студент при підготовці та проведенні уроків, але й опосередкований, який поступово накопичується в результаті спостережень за роботою вчителів школи, своїх товаришів. Тому дуже важлива активність студентів під час аналізу своїх уроків, уроків, які вони спостерігали в школі (вчителів, студентів), виховних заходів. Справжнім учителем стане із студентів той, хто поєднує в собі психолого-педагогічні і спеціальні знання, педагогічну творчість, імпровізацію. Але при підготовці вчителя ми недостатньо звертаємо на це увагу, хоч кожний урок, виховна година повинні бути цікавими, оригінальними, враховувати особливості учнів класу, їх підготовленість, відношення учнів до теми уроку, виховного заходу, педагогічній ситуації, яка складається на уроці або під час проведення заходу. Важливо, щоб практика не зводилась лише до копіювання роботи тих чи інших вчителів, а ґрунтувалася на закріпленні і розвитку вмінь вести самостійні пошуки рішень педагогічних завдань на основі знань і умінь, які вони одержали в університеті в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

У системі вищої освіти незмінним пріоритетом вузів є наукова діяльність без якої неможлива організація повноцінного навчально-виховного процесу.

Наука у вищій школі відіграє важливу роль: вона тут виступає як метод навчання студентів і підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу, спосіб відтворення й розвитку інтелектуального потенціалу вузівської освіти, самостійний внесок у науково-технічний прогрес. Активізації наукової роботи у вищій школі сприяє прийнятий Закон України «Про науку і науково-технічну діяльність», зокрема стаття 14 – «Наукова діяльність в системі вищої освіти», Закон «Про вищу освіту», «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті»⁸⁴⁵. А тому весь навчальний процес і педагогічна практика в університеті повинні бути зорієнтовані на формуванні вчителя-дослідника. А для цього повинна бути розроблена спеціальна програма підготовки вчителів до дослідницької діяльності зміст якої полягає в тому, щоб

⁸⁴⁵ Національна доктрина розвитку освіти. Освіта, 2000. 26 с.

протягом навчання до дослідницької діяльності зміст якої полягає в тому, щоб протягом навчання у вузі майбутні вчителі змогли практично оволодіти найбільш важливими прийомами і методами педагогічного дослідження: навчитись аналізувати наукову літературу; писати реферати з педагогічних проблем, виступати з доповідями; вивчати та аналізувати шкільну документацію, проводити спостереження, анкетування, опитування, брати в учнів інтерв'ю, давати експертну оцінку педагогічним явищам, вивчати, узагальнювати, описувати передовий педагогічний досвід, організовувати та проводити дослідницьку роботу в школі, використовувати різноманітні методики. Саме в основу цієї програми повинна бути покладена ідея поетапного засвоєння досвіду дослідницької діяльності.

Приходимо до висновку, що єдиний шлях до успіху в питаннях підготовки майбутнього вчителя є постійне удосконалення на науковій основі навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти, спрямованого на систематичне навчання студентів педагогічної діяльності. Справжній вчитель, має добре знати свій предмет, науку, вмiло передавати свої знання іншим. У кожному учневі вчитель має виховувати, запалювати прагнення до знань, глибоку віру в свої сили, наполегливість у подоланні труднощів. Отже, кожний вчитель має бути не просто «споживачем» педагогічних знань, а й глибоко творчим дослідником, виступати носієм нової творчих думки і їх узагальнень.

Інтеграція освіти України в європейський освітній та науковий простір вимагає від учителя зміни методологічних засад педагогічної діяльності, професійної активності і мобільності, здатності до сприйняття інноваційного досвіду, рівня його професійної компетентності, загальної культури, педагогічної майстерності та постійного самовдосконалення. Сьогоднішня школа чекає вчителя нової формації, який опанував надбання загальної і професійної культури, з послідовним педагогічним мисленням, вільним від стереотипів минулого і політико-ідеологічного тиску. Педагогічна практика – найефективніша форма підготовки вчителя до професійної діяльності, провідна ланка в системі озброєння майбутнього вчителя професійними вміннями та

навичками, під час якої студент глибоко і повно осмислює вікові й індивідуально-психологічні особливості дітей та формує власні, особистісні якості, характер; волю, цілеспрямованість, організаторські здібності, витримку, такт, уміння будувати взаєностосунки з дітьми та батьками. Оцінка професійної майстерності на рівні результативних показників вимагає від студентів володіння наступним: оцінювати реальний стан освіченості учнів, їх здатність до навчання, стан вихованості й схильності до виховання; застосовувати індивідуальний і диференційований підхід до них; визначити перспективу їх індивідуального подальшого просування, проникнення у внутрішній світ особистості вихованців, уміння, будувати плани роботи з урахуванням індивідуальних завдань розвитку учнів.

Важливими прийомами активізації творчого мислення студентів у період проходження педагогічної практики є система завдань, які стимулюють використання педагогічної теорії на практиці, а саме: наукове обґрунтування мети і структури уроку, теоретичне обґрунтування методів навчання, визначення мети виховного заходу, вибір методів для вивчення окремого учня, класного колективу тощо. Під час проходження педагогічної практики студенти не лише виконують завдання з навчально-виховної роботи, передбачені чинними інструктивними документами, а й проводять певну науково-дослідну роботу згідно із завданням кафедр педагогіки, психології методики викладання дисциплін, узагальнюють передовий педагогічний досвід, здійснюють педагогічні експерименти, психолого-педагогічні спостереження за учнями, готують наукові реферати на актуальні педагогічні теми. Про результати проведеної роботи вони доповідають на методичних семінарах, підсумкових конференціях із педагогічної практики, у студентських наукових гуртках, на щорічних студентських наукових конференціях. На основі матеріалів проведеного дослідження студенти пишуть курсові та дипломні роботи. У процесі педагогічної практики у школі студенти допомагають класному керівникові у навчально-виховній роботі з учнями: перевіряють учнівські роботи, зошити і щоденники, підтримують зв'язки з батьками, беруть участь у

репетиціях, пов'язаних із підготовкою до позакласних виховних заходів; готують дітей до участі у предметних та художніх олімпіадах; допомагають в оформленні класних куточків, випуску стіннівок; проводять із дітьми ігри, екскурсії, вечори, диспути на актуальні теми. Тобто все те, що сприяє формуванню найнеобхідніших навичок студентів. Необхідність вступати в контакт із дітьми створює основу для виникнення спектру емоцій. Систематичне ведення педагогічного щоденника, в якому фіксується вся проведена робота, привчає студента-практиканта до самоаналізу. У щоденниках записуються окремі спостереження за учнями, дається аналіз уроків, які вони відвідують, поруч з фактами формуються певні висновки, узагальнення, ставляться відповідні завдання. Особливу увагу студентів під час практики звертаємо на загальний розвиток дітей (інтелектуальної, вольової, емоційної, мотиваційної сфер особистості, тощо). Тому практику потрібно планувати так, щоб студенти протягом всього періоду її проходження працювали в одній і тій же школі. З метою інтелектуального розвитку учнів націлюємо під час практики студентів на інтенсивне формування на уроці педагогічних умінь: порівнювати, узагальнювати, класифікувати, знаходити аналогії, вміти виділяти головне тощо. Формування саме цих умінь, а також навчально-пізнавальних, пошуково-інформаційних студенти повинні проводити цілеспрямовано, послідовно, спираючись на певний досвід учня, включаючи всіх без винятку школярів, закріплюючи та розвиваючи ці уміння на кожному уроці.

На основі науково-методичних рекомендацій по формуванню активної навчальної діяльності учнів, які були одержані під час лекційних, семінарських та практичних занять, студенти повинні чітко визначати для себе раціональні напрями роботи по оволодінню кожним умінням. Спостерігаючи за студентами на уроках, аналізуючи їх, ми особливу увагу звертаємо на те, щоб студенти не тільки відбирали зміст навчального матеріалу, відповідно поставленій меті та дидактичним завданням, але й постійно намагалися його актуалізувати, пов'язати з оточуючим життям, зробити його зрозумілим, цікавим для учнів, що в значній мірі сприятиме пізнавальному інтересу дітей не тільки до

вивчення окремого предмета, але й до процесу навчання в цілому. Навчаючи студентів, не слід забувати і про такий важливий компонент творчої лабораторії вчителя як наукову організацію навчальної праці. І тут мають значення умови, в яких працюють студенти під час проходження педагогічної практики.

Більшість шкіл, в яких проходять практику студенти, мають досить обладнані кабінети в яких є і дидактичний матеріал, підготовлений вчителем разом з учнями, наочні посібники, аудіовізуальні засоби навчання, стенди підібрана спеціалізована література для вчителя, невелика бібліотека для учнів. І важливо навчити студентів правильно і ефективно використовувати можливості кабінету, увесь його арсенал, відібрати з усього, що має під рукою вчитель саме необхідне, виходячи з вимог доцільності використання того чи іншого матеріалу, засобів навчання саме на цьому уроці.

У становленні особистості вчителя має значення не тільки безпосередній досвід, яким володіє студент при підготовці та проведенні уроків, а й опосередкований, який поступово накопичується в результаті спостережень за роботою вчителів школи, своїх товаришів. Тому дуже важлива активність студентів під час аналізу своїх уроків, уроків, які вони спостерігали в школі (вчителів, студентів), виховних заходів. Виходячи із цього необхідно розробити основні критерії, за якими кожен студент може охарактеризувати діяльність учителя та учнів: освітня, розвиваюча, виховуюча, контролююча та організуюча роль уроку; відбір змісту навчального матеріалу у відповідності з метою уроку, вимогами навчальної програми, особливостями класу; структура уроку, оптимальний зв'язок його етапів між собою, чіткий розподіл часу на різні види роботи, оптимальне використання, поєднання різних методів, форм і засобів навчання та їх результативність; індивідуальний підхід до учнів в процесі навчання, дотримання гігієнічних вимог; елементи новизни у змісті навчального матеріалу, структурі уроку, організації процесу навчання, методах, формах та засобах навчання, а також в кінці дати певні висновки щодо проведеного уроку, уроку вчителя, своїх товаришів.

Важливо, щоб практика не зводилась лише до копіювання роботи тих чи інших вчителів, а ґрунтувалася на закріпленні і розвитку вмінь вести самостійні пошуки рішень педагогічних завдань на основі знань і умінь, які вони одержали в університеті в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Значна частина проблем, яких зазнають студенти, пов'язана з недостатністю досвіду і професійних умінь та навичок, а не з відсутністю природних здібностей. І все ж таки переважна більшість студентів отримують від практики значну користь щодо набуття педагогічного досвіду та знань з предмета. Варто зауважити, що практика допомагає студентам визначити, які риси, вміння та навички необхідні педагогу та накреслити шляхи самовдосконалення, переконання, що спеціальність вчителя, вихователя за своєю природою належить до найскладніших творчих професій. Як справедливо зазначається у Концепції національного виховання, педагог, вихователь є довіреною особою суспільства, якій воно передає найдорожче і найцінніше – дітей, свою надію і своє майбутнє. Доля дітей – у руках педагога, його золотому серці, тому він має бути джерелом радісного пізнавального і морального зростання своїх вихованців.

У сучасних умовах реформування освіти в Україні все більшої пріоритетності набуває духовно-моральне виховання дітей та молоді. Саме цю місію може виконати вчитель, який є незаперечним авторитетом, носієм ціннісних орієнтацій та цілісного ставлення до світу, свого роду моральним еталоном. Ціннісні орієнтації вчителя стають з одного боку взірцем моральної особистості, а з іншого – спонукають до формування духовно-моральних цінностей у дітей та молоді, як основи їх внутрішньої моральності. Саме вчитель якому притаманні духовно-моральні цінності ставиться до дитячої особистості як до самостійної цінності, з великою любов'ю і шаную.

Останнім часом на особливу увагу заслуговує проблема посилення процесу оновлення педагогічної освіти, спрямованого на професійну підготовку вчителя як особливої соціальної особистості в умовах євроінтеграції.

Сучасна школа потребує вчителя творчого, незалежного, конкурентно-спроможного, різнобічного, морально і духовно розвиненого, компетентного фахівця, який професійно володіє всім арсеналом педагогічних засобів, здатний до особистого розвитку, постійного професійного зростання, до співпраці, творчого мислення, прийняття нестандартних рішень.

Винайдення шляхів досягнення вчителем професійного успіху, збереження можливості його розвитку на тривалий час, спрямованість на постійне самовдосконалення та самореалізацію є однією з важливих проблем сучасної педагогічної науки. Професійна успішність вчителя часто оцінюється з точки зору його професійних досягнень як от: педагогічна майстерність, результативність успішності його учнів, методична та педагогічна компетентність тощо, і, меншою мірою, як особистісний показник досягнення вершин реалізації особистісних потенцій вчителя, самореалізації. Саме з появою акмеологічної педагогіки стало можливим звернути увагу на розвиток внутрішнього потенціалу особистості вчителя, який є основою його професіоналізму та майстерності, складає основу професійного іміджу та сприяє кар'єрному зростанню.

Акмеологічний підхід до вивчення закономірностей досягнення вершин професіоналізму є одним із прогресивних та перспективних для сучасної системи освіти (О. Дубасенюк, В. Вакуленко, В. Шадриков та інші). Реалізація акмеологічного підходу в педагогічній освіті допомагає розробити індивідуально спрямовані технології, які забезпечують становлення педагога шляхом розкриття його внутрішнього потенціалу та розвиток якостей, які сприяють досягненню високого рівня професіоналізму.

Питання акмеологічного підходу у становленні професіоналізму є одним із важливих у проблематиці педагогічних досліджень. Основні підходи та тенденції у вивченні суті та особливостей професіоналізму в цілому розкрито у роботах з педагогічної акмеології Б. Ананьєва, А. Бодальова, В. Бодрова, Є. Іванової, Н. Терентьєвої, В. Шадрікова; професіоналізм у педагогічній діяльності проаналізовано у роботах І. Багаєвої, А. Деркач, Н. Кузьміної, В.

Панчук; питання формування акмеологічної моделі сучасного педагога розглядаються в дослідженнях Г. Данилової, А. Деркача, Г. Кримської, Н. Кузьміної, В. Максимової, М. Мачинської, В. Панчук; сутність акмеологічних технологій розкрито у роботах В. Гладкової, О. Дубасенюк; теоретичні аспекти педагогічної акмеології в підготовці майбутнього вчителя розглядала Н. Носовець; акмеологічні особливості професійної готовності майбутнього вчителя аналізувала О. Лівшун; професіоналізм педагогічної діяльності вивчали І. Багаєва, Н. Кузьміна, А. Кримська, Н. Кухарев, В. Семиченко й інші. Аналіз публікацій з означеної проблематики засвідчує, що акмеологічний підхід стає провідним у педагогічній освіті, а акмеологічна модель діяльності вчителя є моделлю його професійної успішності та професійної самореалізації.

Витоки акмеології знаходять у теорії Апполодора (144 р. до н. е.), представника Александрійської школи, який розглядав максимальну досконалість, як вершину в розвитку діяльності («вершина» з старогрецької ἀκμη – «акме»). При цьому під «акме» розуміли такий стан індивідуума, за якого досягається вищий результат його діяльності («зоряна година»), а не процес руху до цього стану⁸⁴⁶.

Сучасні дослідники Н. Кузьміна, О. Бодальов, В. Бранський, Ю. Гагін, А. Деркач, С. Пальчевський, С. Пожарський, П. Флоренський та інші характеризують «акме» як сутність, яка проявляється у таких властивостях: вищий ступінь будь-чого; вищий ступінь розвитку; вершина, квітуча сила, досконалість; вершина як зрілість усього; вершина досконалості у людині; вершина, розквіт здібностей людини; вершина як фізична, особистісна і суб'єктивна зрілість людини; вершина в обраній професійній діяльності;

⁸⁴⁶ Антонова О. Є. Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості. *Акмеологія – наука XXI століття: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конфер.* Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. С. 17–22.

вершина як результат діяльності; вершина як реалізація творчих здібностей; вершина досконалості і могутності⁸⁴⁷.

Акмеологія як наукова дисципліна вивчає закономірності й феномени розвитку людини до ступеня її зрілості та досягненні найбільш високого рівня в цьому розвитку; аналізує розвиток людини, як індивіда, особистості, суб'єкта праці у процесі високопрофесійної діяльності; як суб'єкта життєдіяльності, який є здатним до саморозвитку і творчості, до самоорганізації свого життя й професійної діяльності (К. Абульханова-Славська, А. Бодальов, А. Деркач, В. Зазикін, А. Маркова та інші)⁸⁴⁸.

Предметом вивчення педагогічної акмеології є професійне становлення педагога, досягнення ним вершин у професійній діяльності, шляхи і способи удосконалення як професіонала. В. Вакуленко зазначає, що на сьогодні починає формуватися акмеологія вищої педагогічної освіти, предметом якої є: закономірності, умови, фактори і стимули продуктивного функціонування системи педагогічних освітніх закладів; закономірності самореалізації творчих потенціалів основних учасників освітнього процесу; фактори, що сприяють і перешкоджають досягненню найвищих результатів (вершин) в умовах обмежень і розпоряджень, що накладаються на освітні заклади⁸⁴⁹. З точки зору акмеологічного підходу пріоритетними у вибудові освітнього процесу в педагогічних закладах вищої освіти є підготовка і становлення педагога як професіонала, винайдення шляхів удосконалення такої підготовки в напрямі самоствердження особистості та індивідуалізації підходів.

Аналізуючи теоретичні основи педагогічної акмеології Н. Носовець зазначає, що вона вивчає співвідношення загального особистісного розвитку

⁸⁴⁷ Лівшун О. В. Акмеологічні особливості професійної готовності майбутнього вчителя. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://lib.khnu.km.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/1590/1/2.doc>.

⁸⁴⁸ Полочек В. А. «Акме», профессионализм и социальная адаптация человека: периодизация развития и типологии социальной активности человека. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://akme31.narod.ru/25.html>

⁸⁴⁹ Вакуленко В. Педагогічна акмеологія: досягнення і проблеми. *Філософія освіти*, № 3 (5), 2006. С. 124–133. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://www.philosophy.ua/lib/8vakulenko-fo-3-5-2006.pdf5>

людини з професійним, взаємозв'язок етапів її соціалізації і професіоналізації, виходячи з того, що вершин професіоналізму та майстерності людина досягає сама, а професійна діяльність особистості відіграє провідне місце⁸⁵⁰. Отже, професійна успішність впливає на всі аспекти життєдіяльності вчителя.

Акмеологічний підхід ґрунтується на сукупності принципів, прийомів, методів наукового дослідження, які дозволяють вивчати й вирішувати наукові та практичні проблеми в обсязі їх реального онтологічного буття⁸⁵¹. Суть акмеологічного підходу у становленні професійної успішності майбутнього вчителя полягає у вивченні особистості як цілісного феномена в єдності її показників: єдність інтелектуального і емоційного її розвитку; її спрямованість на саморозвиток і самоосвіту; мотиваційні чинники досягнення високих результатів професійної діяльності тощо.

Розвиток професіоналізму педагога з позицій акмеологічного підходу – це процес удосконалення професійної діяльності, її результату та особистісне зростання педагога, спрямованість на формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя. Отже, кінцевим результатом реалізації акмеологічного підходу є акмеологічна спрямованість особистості, одним із важливих компонентів якої є прагнення до професійного успіху: мотивація досягнення, прагнення до саморозвитку, готовність до творчої професійної діяльності, здатність до рефлексії та саморефлексії⁸⁵².

Акмеологічний підхід у педагогічній освіті визначає пріоритетним забезпечення акмеологічного розвитку педагога, суб'єктними ознаками якого є ініціативність, самостійність, цілепокладання, планування та передбачення; інтенсивна включеність у діяльність, прагнення до саморегуляції (самоконтролю, самокорекції, самокомпенсації); орієнтація на саморозвиток і

⁸⁵⁰ Носовець Н. М. Теоретичні основи педагогічної акмеології в підготовці майбутнього вчителя. [Електронний ресурс]. Доступно: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe

⁸⁵¹ Бранский В. П., Пожарский С. Д. Социальная синергетика и акмеология. СПб., 2002. 220 с.

⁸⁵² Деркач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. Москва : РАУ, 1993. 280 с., с. 706.

самооновлення; прагнення до самореалізації у творчості; структурування свого професійного досвіду і досвіду інших⁸⁵³.

За умов застосування акмеологічного підходу домінуючу роль відіграє проблематика розвитку педагогічних здібностей студентів з урахуванням різних аспектів їх підготовки і вдосконалення. При цьому педагогічна успішність обумовлюється як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками, серед яких провідну роль відіграють педагогічні здібності та особистісне (позитивне, гуманістично спрямоване) ставлення до професійної діяльності.

Отже, визначальними чинниками становлення професійної успішності за акмеологічного підходу можна визначити такі: здібності до педагогічної діяльності; професійну компетентність; педагогічну мотивацію (свідомий умотивований вибір професії); гуманістичну спрямованість (любов до дітей, повага, толерантність тощо); особистісні якості (чесність, справедливість, чемність, вимогливість, цілеспрямованість, працездатність, наполегливість тощо) та зовнішні чинники (безпечне освітнє середовище, співпраця і підтримка педагогічного колективу тощо).

У педагогічних наукових дослідженнях пропонують акмеологічні моделі сучасного педагога та рівні професійного зростання особистості. Акмеологічна модель педагога, розроблена Г. Даниловою, містить такі компоненти: компетентність (психолого-педагогічні й соціальні знання, теоретико-практичні й методичні знання, педагогічні вміння, педагогічні здібності); особистісну орієнтацію (самореалізацію у контексті акмеологічної моделі «Я – компетенція» в динаміці від «Я – реальний» до «Я – перспективний (ідеальний)»); морально-духовну культуру (моральну свідомість, моральну діяльність, моральні стосунки)⁸⁵⁴.

⁸⁵³ Акмеологічна концепція розвитку професійного педагога. *Професійна педагогічна освіта: акмесинергетичний підхід*: монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 5–57.

⁸⁵⁴ Данилова Г. С. Акмеологічна модель педагога у XXI столітті. *Рідна школа*, 2003, № 6. С. 6–9, с. 6.

В. Максимова складовими акмеологічної моделі визначає професійну, особистісну духовну зрілість та акмеологічну позицію педагога. Професійну зрілість автор визначає як готовність педагога до інноваційної професійно-педагогічної діяльності, структура якої передбачає професійну компетентність як систему знань і умінь педагога; педагогічну майстерність як здатність до творчого, нестандартного вирішення професійних завдань; педагогічну спрямованість професійної діяльності як систему домінуючих мотивів роботи у школі, стійку мотивацію педагогічної діяльності⁸⁵⁵. Окреслені моделі є доволі близькими за своєю сутністю.

Професійна акмеологія приділяє значну увагу визначенню та аналізу рівнів професійної діяльності та зрілості особистості фахівця⁸⁵⁶. У становленні професійності особистість проходить чотири етапи оволодіння професією: початковий рівень оволодіння професією (адаптація до неї, первинне засвоєння чинних норм, необхідних технологій тощо); рівень фахової майстерності (використання у своїй діяльності кращих зразків професійного досвіду, оволодіння прийомами індивідуального та особистісно-орієнтованого підходу до суб'єктів взаємодії); рівень самоактуалізації в професії (усвідомлення можливостей професії для розвитку особистості, саморозвиток за допомогою професії) та найвищий рівень – рівень творчості фахівця (особистісний творчий вклад, внесення авторських пропозицій щодо окремих завдань, прийомів, засобів, методів, форм організації процесу навчання, створення нових систем ефективної взаємодії). На цьому рівні особистість досягає професійної успішності, її професіоналізм досягає вершин свого розвитку, а професійна діяльність перетворюється у творчу, рефлексивну та самодостатню.

На основі викладеного виокремимо основні компоненти акмеологічної моделі професійної успішності майбутнього педагога: установка на професійно-особистісне зростання: когнітивно-емотивний компонент, емпатія,

⁸⁵⁵ Пальчевський, С. С. Акмеологія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ, Кондор, 2008. 398 с., с. 58.

⁸⁵⁶ Гладкова В. М., Пожарський С. Д. Основи акмеології: підручник. Львів : Новий Світ, 2007. 320 с.

рефлексія; здатність до самопізнання: самопрезентація, соціальне порівняння (власного досвіду та досвіду інших); актуалізація здатності до розвитку: саморегуляція, внутрішній самоконтроль (самомоніторинг, самоатрибуція), саморозвиток; здатність до самореалізації – самовираження, самопроекування, самопрезентація.

Становлення професійної успішності майбутнього вчителя відповідно до акмеологічної моделі успішності може здійснюватися за такими етапами:

I етап: підготовчий – формування мотиваційної сфери майбутнього вчителя – установка на професійно-особистісне зростання;

II етап: діагностичний – розвиток здатності до самоусвідомлення та самопізнання майбутнім вчителем власних потреб та здатностей;

III етап: розвиваючий – актуалізація здатності до розвитку і саморозвитку, володіння емоціями, саморегуляції внутрішнього стану;

IV етап: розвиток здатності до самовираження, самопроекування, само менеджменту та самопрезентації.

Акмеологічна модель становлення професійної успішності вчителя можлива за умови застосування акметехнологій, які передбачають розвиток когнітивного та емотивного компонентів структури особистості, забезпечують здатність до особистісного зростання в педагогічній діяльності та самореалізації в різних сферах професійної взаємодії. Науковці визначають акмеологічні технології як сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвитку властивостей і якостей, що сприяють досягненню високого рівня особистісно-професійного розвитку й професіоналізму; визначають їх як інтегровану систему, яка передбачає: технологію проектування і реалізацію програми професійно-педагогічної підготовки (освітньої програми); технологію управління організаційно-педагогічними процесами; технологію виховання духовно-морального

потенціалу людини; технологію успішного навчання кожного; технологію акмеологічного супроводу педагогічного процесу⁸⁵⁷.

На нашу думку, ефективними акмеологічними технологіями можуть бути технології формування емоційного інтелекту особистості: арт технології, технологія особистісно орієнтованого розвивального навчання; технологія ситуативного моделювання; проектні технології; технологія критичного мислення; технологія вітагенного навчання; соціальна технологія; тренінги з ненасильницького спілкування.

Акметехнології спрямовані на формування мотивації до саморозвитку та самоствердження, більш глибокого розуміння себе, власних потреб та мотивів учинків. Результатом використання акметехнологій, на думку дослідників (О. Дубасенюк), є стійка здатність особистості до самореалізації, сформована соціальна та емоційна компетентність, яка дозволяє бути успішним у мінливих соціокультурних умовах.

Професійна успішність педагога є особистісно якісною характеристикою діяльності, яка визначається як професійними, так і особистісними показниками, гуманістичними та діловими якостями, що забезпечують ефективність педагогічної діяльності, є джерелом постійного саморозвитку і самовдосконалення. Професійна успішність педагога відображає його високу професійну кваліфікацію і компетентність, здатність до використання інноваційних алгоритмів вирішення професійних завдань, визначається високою продуктивністю.

Акмеологічний підхід до становлення професійної успішності впливає на всі аспекти життєдіяльності вчителя, змінює мотиви, потреби, ціннісні установки на людиноцентровані, визначає гуманістичну спрямованість особистості. В той же час, акмеологічна спрямованість вчителя на постійний саморозвиток і самовдосконалення є джерелом підтримки сталості професійної

⁸⁵⁷ Лях Г. М. Практичні основи акмеологічної компетентності вчителя. Методичний посібник. Бердянськ, 2014. 39 с., с. 9.

успішності впродовж усього професійного шляху, визначає високу продуктивність та емоційну комфортність у професійній діяльності.

Досвід вчителів-новаторів підтверджує можливість і необхідність діалектичного зв'язку педагогічної теорії і практики, випереджувального розвитку педагогічної науки, творчого використання досягнень національної і зарубіжної демократичної педагогічної спадщини у практичній діяльності вчителя. Тому в сучасних умовах першорядного значення у підготовці майбутніх учителів набуває вироблення у студентів гнучкого педагогічного мислення, здатності до аналітичного осмислення педагогічної діяльності, навчанням їх творчим підходам до вивчення педагогічних дій у нестандартних педагогічних ситуаціях, творче і свідоме оволодіння найновішим досягненням психології і педагогіки, передовим педагогічним досвідом. Надзвичайно важливим є формування у майбутніх учителів у стінах навчального закладу педагогічної переконаності і захопленості, адже вчитель своєю діяльністю як головний суб'єкт педагогічного процесу своєю особистістю впливає на хід історичного процесу, на долю суспільства. Ось чому надзвичайно важливо сформувати у майбутніх вчителів правильний педагогічний світогляд. А для цього є всі переконливі підстави, стверджувати, що саме історія педагогіки дає такі можливості.

Як і раніше в системі педагогічних знань, які отримують майбутні вчителі, важливе місце посідають знання з історії педагогіки. Якщо ми ставимо, мету досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення, можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації, то аж ніяк неможливо уявити собі вчителя майбутнього, не знайомого з досягненнями світової цивілізації, з надбаннями педагогічної думки України. Ми глибоко переконані, що педагогічний світогляд вчителів, які не вивчають історію розвитку педагогічної думки, школи, освіти різних країн, є надто збіднілим. Зрозуміло, що значне місце у вивченні історії світової педагогіки повинен займати розгляд педагогічної думки, освітньої справи в Україні, її

особливостей, зв'язку із світовими процесами. Саме в стінах вищого навчального закладу ми повинні формувати у майбутніх учителів вміння усвідомлено працювати з першоджерелами, творами відомих педагогів, здійснювати історико-логічний аналіз ключових теоретичних ідей того чи іншого педагога, виробляти власні погляди на їх педагогічну творчість і діяльність, формувати здатність встановлювати, пояснювати взаємозв'язок педагогічних явищ і фактів, усвідомлювати сучасну педагогічну діяльність. Адже багато цінних педагогічних ідей минулого української педагогічної національної школи і педагогічної думки України не втратили своєї значущості і сьогодні можуть бути успішно використані у практиці сучасної української школи.

Перша педагогічна думка на українських землях бере свій початок з сивої давнини Київської Русі, яка формувалась і розвивалась перш за все під впливом творчого генія народних мас, який знайшов своє втілення в народній педагогіці, в творах педагогів Київської Русі, в діяльності мандрівних дяків, братських, полкових, січових та інших шкіл і були тим єдиним джерелом де жевріла рідна мова, зберігались і примножувались народні звичаї, традиції тощо.

Майбутні педагоги України не можуть не знати про Києво-Могилянську академію, - перший і єдиний заклад вищого типу в Україні у XVIII столітті центр вітчизняної науки та освіти, який аж ніяк не поступався вищим навчальним закладам Західної Європи і сприяв розвитку української культури, самобутності українського народу, а також про діяльність Кирило-Мефодіївського товариства.

Вивчаючи стан розвитку школи і педагогічної думки в Україні у II половині XIX століття, знайомлячи студентів з літературно-педагогічною спадщиною видатних громадсько-політичних діячів і просвітителів: І. Франка, М. Драгоманова, С. Русової, М. Грушевського, Б. Грінченка та ін. особливу увагу слід звернути на їх погляди на формування духовності дитини, про необхідність докорінної перебудови національної української школи, про їх конкретний внесок в цю перебудову.

Відродження і розбудова національної системи виховання вимагають постійного поглиблення фахової підготовки майбутнього вчителя, озброєння його якостями, що сприяють у перспективі перетворенню освіти на важливий інструмент національного розвитку українського народу. Одним із засобів, що забезпечує стимулювання студентів до формування творчих педагогічних здібностей, індивідуальної майстерності, є розкриття на лекціях, семінарах, у процесі написання ними курсових, дипломних, випускних робіт особистісних якостей, соціальної і професійної ролі відомих вітчизняних педагогів.

Вивчення педагогічної спадщини названих педагогів, допоможе студенту скласти собі образ педагога, який має забезпечити в нових умовах розвитку України всебічний розвиток особистості дитини, її здібностей, національної свідомості й загальноосвітньої моралі, а також стимулюватиме його до самовдосконалення.

На наш погляд немає більше потреби наводити приклади необмеженості можливостей історії педагогіки у формуванні світогляду майбутнього вчителя, спроможного освічуватись і освічувати в нових умовах розвитку нашої держави, підняти рівень духовності молодого покоління на вищий щабель.

У сучасному суспільстві XXI століття беззаперечними цінностями визнано саморозвиток, самоосвіту, само проектування, самореалізацію та самоактуалізацію особистості, які стали підґрунтям нової парадигми в педагогіці особистісно-орієнтованої освіти. Тому традиційна система професійної підготовки вчителів, незважаючи на всі її позитивні надбання, не є достатньою для задоволення запитів сучасної педагогічної практики. У нових соціально-педагогічних умовах наявною є потреба у вчителях з яскраво вираженою творчою індивідуальністю, які орієнтовані на розвиток особистості кожного учня. Тому процес підготовки майбутнього вчителя на сучасному етапі передбачає такі основні компоненти: загальна підготовка (методологічно-розвиваюча); соціально-професійна (психолого-педагогічна, методична); особистісна підготовка (самовиховання особистості майбутнього педагога, його самовизначення).

У процесі дослідження професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу розкрито актуальність індивідуальних позитивних якостей майбутнього спеціаліста з інклюзивної освіти, які могли б допомогти йому в майбутньому успішно виконувати робочі завдання та суттєво допомагати їх самореалізації. Проблема в тому, що фахівець з інклюзивної освіти має бути наділений особливими якостями-цінностями, оскільки він/вона збирається працювати з людьми з обмеженими можливостями. Ця ситуація збільшує вартість працевлаштування після закінчення університетського навчання, тому що це вимагає отримання додаткової освіти.

Обґрунтовно роботу професійної підготовки у вищому навчальному закладі і показано яким чином вона впливає на розвиток майбутніх фахівців. Діагностику індивідуальних якостей (мотивація досягнень, заснована на цінностях орієнтації, емпатія та доброзичливість, гуманізм) проводили в експериментальній та контрольній групах за допомогою спеціально розробленої методології. Виділялись індивідуальні якості, що підвищували працездатність майбутніх фахівців у інклюзивному середовищі. Вищезгадані цінності були визначені як особистісно важливі та професійно значущі якості для роботи в інклюзивному середовищі, що сформувало особливу інклюзивну компетентність вчителів початкової школи. Метою цієї роботи був пошук способу визначення позитивних індивідуальних якостей українських студентів, які в майбутньому працюватимуть зі студентами з особливими освітніми потребами у сфері загальної середньої освіти. Результати дослідження показали, що в процесі навчання студенти експериментальної групи підвищили рівень детермінованих позитивних індивідуальних якостей. Доведено, що отримані результати сприятимуть створенню ідеального профілю майбутнього спеціаліста з ексклюзивної освіти закладу середньої освіти; вони також будуть корисні для розробки освітньої програми та моделі компетентностей за спеціальністю вчитель початкових класів зі спеціалізацією «Фахівець з інклюзивної освіти».

2.5.3. Напрями оновлення підходів до підготовки майбутніх учителів в Україні у 2011-2017 рр.

За роки незалежності в Україні визначено нові пріоритети розвитку освіти, створено відповідну правову базу (Закони України «Про освіту» (2017), «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» (2010), постанови, накази та ін.), розпочато практичне реформування галузі на основі ухвалені Урядом Державної національної програми «Освіта» «Україна XXI століття»⁸⁵⁸, у якій визначено основні шляхи реформування освіти.

Інтегрування національної системи освіти України в європейській і світовий освітній простір зумовили необхідність пошуку до реалізації новітніх підходів щодо забезпечення якісно нового рівня професійної підготовки вчителів на засадах збереження національних надбань та використання кращих зв'язків світового досвіду, що проголошено в програмних документах України. Зокрема, в Законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Концептуальних засадах реформування середньої школи «Нова українська школа» (2016), документах провідних міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ОЕСР, Ради Європи, Європейської комісії) потенціал учительського корпусу визначено основою забезпечення високої якості та конкурентоспроможності освіти на світовому ринку праці, а вчитель XXI століття проголошений носієм суспільних змін.

Згадані вище державні законодавчі документи вказують на радикальну модернізацію освіти, в основу якої покладено гуманізацію й демократизацію всієї системи освіти та її складових елементів. У цих документах зацентровано увагу на доцільності створення культуровідповідного навчально-виховного простору у вищій педагогічній школі, на активації творчої самореалізації майбутніх фахівців.

⁸⁵⁸ Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). Київ: радуга, 1997.

Важливим є те, що Кабінет Міністрів України ухвалив Концепцію реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2016), яка потребує підготовки висококваліфікованих вчителів, з високим рівнем володіння теорією та практикою проектування, практичного втілення інноваційного навчання як школярів, так і фахівців вищої освіти; необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, безумовно розвитку здібностей учнів, створення навчально-предметного середовища, що в сукупності як зазначається в Концепції Нової української школи, забезпечують психолого-педагогічний комфорт і сприяють вияву творчості школярів⁸⁵⁹.

У цьому контексті, зазначене вище, дає змогу стверджувати, що підготовка вчителів, до роботи в Новій українській школі стає певним викликом для закладів вищої освіти педагогічного спрямування і висуває питання докорінної перебудови освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців у сучасних закладах вищої освіти.

Нова українська школа – це ключова реформа Міністерства освіти і науки.

Нову українську школу неможливо уявити без інновацій. Необхідні зміни стосуються її змісту, форм, методів і засобів навчання. Пошуки шляхів удосконалення системи національної освіти в цілому та початкової зокрема привели до ідеї впровадження в освітній процес, починаючи з 1-го класу, такого методичного явища як інтеграція навчання.

Створення Нової української школи – процес нелегкий, тривалий і творчий. Це ставить завдання шукати нові підходи при підготовці вчителя у вищих навчальних закладах педагогічного спрямування, в організації методичної роботи, в проведенні курсової перепідготовки, а також у плануванні наукових досліджень.

⁸⁵⁹ Колган Т.В. Нова українська школа — нові підходи до навчання й викладання. *Наукова скарбниця Донеччини*. Слов'янськ, 2018. №1, с. 11

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 конкурентоспроможних фахівців. Значущість розвитку професійної успішності майбутніх учителів обумовлена вимогами суспільства до забезпечення високого рівня професіоналізму фахівців відповідно до світових стандартів; необхідністю створення конкурентоздатної 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 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 конкурентоздатної 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 конкурентоспроможності, 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) та ін. Названими документами визначено потреби ринку освітніх послуг, обґрунтовано вимоги до фахової підготовки вчителя та якості педагогічної освіти.

Педагогічна Конституція Європи передбачає визначення єдиної цінності та методологічної платформи підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ 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 ХХІ 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»⁸⁶⁰.

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). 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

⁸⁶⁰ Педагогічна Конституція Європи // Вища освіта України. № 3. 2013. С. 111-116, с. 116.

вчителя⁸⁶¹. 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»⁸⁶².

Аналіз наукових джерел досліджуваного періоду 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

⁸⁶¹ Концепція Нової Української школи. С. 12. [Електронний ресурс]. Доступно: <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

⁸⁶² Там само, с. 16.

наукою, майстерністю і мистецтвом навчання і виховання. Всім своїм життям, своєю натхненною працею він засвідчив непереборну 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.

Нова українська школа — це ключова реформа Міністерства освіти і науки України. Головна її мета — створити школу, в якій буде приємно навчатися і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається нині, а й вміння застосовувати їх у житті. Нова українська школа — це школа до якої приємно ходити учням. Тут уважно прислуховуються до їхньої думки, вчать критично мислити, не боячись висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами. Водночас, батькам теж подобається відвідувати цю школу, адже тут панують співпраця та взаєморозуміння. До роботи у Новій українській школі повинні готувати майбутніх учителів заклади вищої освіти, керуючись вимагати сьогодення та використовуючи вітчизняний досвід їх практичної підготовки.

Одним із пріоритетних завдань, на нашу думку, є вдосконалення освітнього простору, який би відповідав потребам сьогодення, і водночас забезпечував такий розвиток освітньої сфери держави, який би мав власні переваги та досягнення. Саме цьому сприятиме формування людини з новим творчим інноваційним мисленням, яка могла б самовдосконалюватись,

реалізувати себе та генерувати конструктивні пропозиції з наступним їх втіленням у практичну професійну та суспільну діяльність.

Важливим напрямом формування людини з новим типом мислення є підготовка вчителя для Нової української школи, що стає певним викликом для закладів вищої освіти педагогічного спрямування і висуває питання докорінної перебудови освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців у сучасних вітчизняних закладах вищої освіти. Слід акцентувати на окремих положеннях Концепції Нової української школи, які потребують особливої уваги як з боку вчителів, так і з боку батьків і громадськості в цілому. Це зокрема: педагогіка партнерства; готовність до інновацій; нові стандарти і результати навчання; автономія школи і вчителя, фінансування освіти⁸⁶³. Нас непокоїть те, що саме зараз, коли освіта потребує збільшення впливання коштів на модернізацію та подальший її розвиток Уряд України навпаки скоротив її фінансування. Виокремлено такі ключові компоненти Нової української школи: новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві; умотивований учитель, який має свободу творчості і розвивається професійно; наскрізний процес виховання, який формує цінності; децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію; педагогіка, яка ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками; орієнтація на потреби учня в освітньому процесі; дитино центризм; нова структура школи, яка зможе засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя; сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови; засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні закладу освіти⁸⁶⁴.

Визначено 10 ключових компетентностей Нової української школи: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовою (уміння усно і

⁸⁶³ Євтух М.Б., Терентьєва Н.О. Підготовка фахівця для Нової української школи як один із напрямів формування людини з новим типом мислення. *Наукова скарбниця Донеччини*. Слов'янськ, 2018. №1, с. 106

⁸⁶⁴ Євтух М.Б., Терентьєва Н.О. Підготовка фахівця для Нової української школи як один із напрямів формування людини з новим типом мислення. *Наукова скарбниця Донеччини*. Слов'янськ, 2018. №1, с. 107

письмово висловлювати й тлумачити поняття думки, почуття, факти, застосування мультимедійних засобів); здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ — у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час; усвідомлення ролі ефективного спілкування; спілкування іноземними мовами (уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо)) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів, уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування); математична компетентність (культура логічного і алгоритмічного мислення); уміння застосовувати математичні смислові та геометричні методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності; здатність до розуміння і використання простих математичних моделей; уміння будувати такі моделі для вирішення проблем; основні компетентності у природничих науках і технологіях (наукове розуміння природи і сучасних технологій, здатність застосовувати його в практичній діяльності, уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, обирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати); інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене, критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні; інформаційна й медіа грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в інтернеті та кібернетиці; розуміння етики роботи і інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо); уміння вчитися впродовж життя (здатність до пошуку, засвоєння нових знань і навичок (власного і колективного)); зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками; вміння визначати навчальні цілі та способи їх

досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, вчитися впродовж життя⁸⁶⁵.

Спільними для зазначених компетентностей визначено уміння читати і розуміти прочитане, уміння висловлювати думку усно і письмово, критичне мислення; здатність логічно обґрунтовувати позицію, виявляти ініціативу, творити; уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення, уміння конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект; здатність працювати в команді⁸⁶⁶. Процеси, які відбуваються у суспільному житті, вимагають від сучасних фахівців застосовувати нестандартні рішення та вміння гнучко діяти в динамічних умовах соціуму. Це стимулює пошук ефективних методів і прийомів навчання, інноваційних освітніх технологій.

Інноваційна педагогічна діяльність — це заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду цілеспрямована педагогічна діяльність, орієнтована на зміну й розвиток освітнього процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої освітньої практики.

Ми цілком поділяємо думку академіка І.А. Зязюна, що в процесі суспільних перетворень центральною фігурою є вчитель. Адже від його образу, соціальної позиції, ціннісно-цільових установок залежать результати професійної спроможності кожної людини.

Практична реалізація сучасних освітніх завдань на сьогодні, як справедливо зазначають О.М. Сергійчук та Ю.М. Багно, неможлива без підвищення ефективності професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах педагогічного спрямування, тому, що вчитель є носієм духовного,

⁸⁶⁵ Свтух М.Б., Терентьєва Н.О. Підготовка фахівця для Нової української школи як один із напрямів формування людини з новим типом мислення. *Наукова скарбниця Донеччини*. Слов'янськ, 2018. №1, с. 107

⁸⁶⁶ Там само.

інтелектуального, творчого потенціалів, детермінує розвиток людини та суспільства⁸⁶⁷.

Створення Нової української школи — процес нелегкий, тривалий і творчий. Це ставить завдання шукати нові підходи при підготовці вчителя у вищих навчальних закладах педагогічного спрямування, в організації методичної роботи, в проведенні курсової перепідготовки, а також у плануванні наукових досліджень.

Сучасний учитель має свідомо йти на пріоритетність дотримання і захисту 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 тлі швидкоплинних технічних і суспільних перетворень і все ж це є та цінність, без якої людство просто не здатне існувати і прогресувати.

Підготовка освітянських кадрів суттєво впливає на становлення інтелектуальної еліти суспільства, її загальної культури та духовності. Саме вчитель відіграє ключову роль у формуванні соціального капіталу держави, її економічної та політичної конкурентоспроможності. Отож, нагальною потребою суспільства є оновлення підходів до підготовки вчителя як фахівця-професіонала, здатного до саморозвитку та постійного самовдосконалення, зі сформованими ціннісними та духовними пріоритетами.

«Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» задекларувала положення про те, що підготовка педагогічних кадрів є головним завданням модернізації освіти, пріоритетним принципом державної освітньої політики. Нові підходи до професійно-педагогічної освіти містять ряд

⁸⁶⁷ Сергійчук О.М., Багно Ю.М. Роль вчителя Нової української школи у реформуванні початкової освіти. *Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності та майбутнього*: матер. III Міжнародної науково-практичної конференції (11-12 квітня 2019 р., м. Чернігів). Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 2019. С. 174., с. 102.

перетворень, серед яких – створення умов для особистісного та професійного розвитку педагога⁸⁶⁸.

Проблемою у досягненні ефективності педагогічної освіти є відсутність цілісності педагогічної підготовки майбутнього вчителя, яка б визначила пріоритетність практико-орієнтованого та особистісно-орієнтованого навчання, що забезпечить здатність успішно виконувати найрізноманітніші функції професійної діяльності, професійно й особистісно самовдосконалюватись.

У багатьох педагогічних ЗВО України здійснюється активне оновлення форм, методів і засобів організації освітнього процесу підготовки майбутніх учителів, що спрямовується на ефективне оволодіння загальними та спеціальними компетентностями, досягнення результатів навчання, які дозволять якісно реалізувати функції майбутнього вчителя.

Підготовка майбутнього вчителя у закладі вищої освіти має виняткове значення для майбутньої педагогічної діяльності, отож науковці пропонують різноманітні шляхи її модернізації.

Різні аспекти змісту, форм та методів професійної підготовки, розвитку провідних якостей та компетентностей майбутнього вчителя досліджувалась у роботах В. Андрущенко, Н. Бібік, В. Бондар, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, І. Зязюна, М. Євтуха, Л. Коваль, Н. Кузьміної, О. Матвієнко, Л. Петухова, О. Савченко, Н. Ничкало, Л. Хомич, Л. Хоружої та ін.

У працях А. Алексюка, І. Богданової, Н. Гузій, О. Дубасенюк, А. Міненко, Л. Романишиної, Т. Скорик, М. Сметанського, Н. Терентьєвої, Г. Товканець та інших учених проаналізовано різні аспекти розвитку, та вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів, становлення професійної успішності та самореалізації вчителя у професії.

Основними тенденціями сучасної професійної педагогічної освіти (В. Андрущенко, О. Дубасенюк, В. Луговий, Н. Ничкало) визначено демократичність, багатопрофільність, багатоваріантність, різноманітність

868 Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 23 червня 2013 року № 344/2013. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show>

навчальних планів та програм, гуманістична та практична спрямованість, посилення інформатизації освітнього процесу, впровадження міжнародного досвіду та ідей інтеграції, професіоналізації й універсалізації. Провідною стає полікультурна парадигма освіти як духовно-інтелектуальна основа творчого (гуманітарного) мислення, та відкритість суспільства, гуманістичні цінності, формування особистості як суб'єкта культури, світоглядні, полікультурні орієнтації на творчість у практиці навчально-виховного процесу⁸⁶⁹.

Важливою характеристикою сучасного вчителя є інноваційний тип мислення. Формування особистості нового типу, яка володіє комплексом інноваційного мислення відбувається в процесі університетської освіти. Університет виступає одним із головних елементів тріади «університетська освіта – уряд – виробництво»⁸⁷⁰. Інноваційне освітнє середовище педагогічного університету ставить основним завданням формування вчителя нового типу, що виявляє спроможність до продукування педагогічних ідей та впровадження їх у практику освітнього процесу ЗЗСО.

Найважливішими аспектами інноваційної освітньої діяльності вчителя є такі: наповнення інноваційним змістом місії педагогічної діяльності в сучасних умовах, заснованої на знаннях; зміна вимог до якості її кінцевих результатів, характеру і засобів взаємодії суб'єктів освітнього процесу; ревізія смислів і цінностей інноваційної педагогічної діяльності, особливо в частині цінностей: цілей, відносин та засобів. Ціннісне ядро професійної діяльності складають такі цінності, як гуманістична спрямованість особистості, готовність до розробки та впровадження інновацій, професійна мобільність, обмін знаннями та інноваційними розробками, особиста відповідальність за якість кінцевих результатів професійної діяльності, активне партнерство, командна робота,

869 Дубасенюк О.А., Калініна Л.В., Антонова О.Є. Тенденції розвитку професійної педагогічної освіти. Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку: Зб. наук. праць / За заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2006. 220 с., с. 3-8

870 Євтух М.Б., Терентьева Н.О. Підготовка фахівців для Нової української школи як один з напрямів формування людини з новим типом мислення. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*, 2018. № 1. С. 104-107, с.107.

прояв ініціатив у розробці інноваційних проектів розвитку освітньої установи, готовність до розумного ризику, забезпечення готовності педагогічних кадрів до вибудовування ієрархії інноваційних цілей, забезпечення якості на рівні освітнього процесу, навчальної дисципліни, навчальної теми, навчального заняття в компетентнісному форматі⁸⁷¹.

Реформування освітньої галузі розпочалося із початкової освітньої ланки. «Концепція Нової української школи» (2016) стала дороговказом у перебудові початкової освіти. Серед чинників, що забезпечать якість початкової освіти особливу роль відіграє адекватна підготовки вчителя, що має характеризуватися фундаментальністю, багатоаспектністю та цілісністю.

Концепція Нової української школи акцентує увагу на підготовці умотивованого вчителя, який має свободу творчості й розвивається професійно; для вчителя створено освітній портал із методичними та дидактичними матеріалами; вказано на необхідність матеріальному стимулюванню вчителя, чим має опікуватись уряд, парламент та місцеві органи самоврядування; акцентовано на наданні академічної свободи вчителя, що передбачає можливість підготовки авторських навчальних програм, самостійного вибору підручників, методів, стратегії, способів і засобів навчання, активного вираження власної фахової думки⁸⁷². Основні документи з реформування освіти вказують, що провідною ідеєю є оновлення як структури, так і форм організації освітнього процесу, насамперед через оновлення навчальних дисциплін. У центрі уваги має стати виховання такого випускника, який буде успішно й ефективно діяти в сучасному середовищі, забезпечувати конкурентоздатність освіти України на європейському і світовому освітньому просторі, відповідати вимогам професійного стандарту вчителя. Тому, насамперед, має бути оновлення змісту підготовки сучасного вчителя із врахуванням Професійного

871 Євтух, М., Яшник С. Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності. *Вища освіта України: ризики, сподівання, успіхи* Київ, 2015. С. 91-131, с. 108.

872 Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / Міністерство освіти і науки України. 2016. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.mmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

стандарту за професіями Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Акцентуємо увагу та компетентностях вчителя, які визначені у Стандарті: загальні – громадянська, соціальна, лідерська, культурна, підприємницька; та професійні компетентності: мовно-комунікативна, предметна, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, компетентність педагогічного партнерства; інклюзивна, здоров'язбережувальна, проєктувальна, прогностична, організаційна, оцінювальна, інноваційна, здатність до навчання впродовж життя.

У Стандарті визначено перелік трудових функцій та компетентності, які забезпечують реалізацію цих функцій:

1) функція «Застосування сучасних змісту освіти, методик і технологій» забезпечується мовно-комунікативною, предметною та інформаційно-цифровою компетентностями;

2) функція «Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу» – психологічною, емоційно-етичною та компетентністю педагогічного партнерства;

3) функція «Організація здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища» – здоров'язбережувальною, інклюзивною, проєктувальною компетентностями;

4) функція «Управління освітнім процесом» – прогностичною, організаційною та оцінювально-аналітичною компетентностями;

5) функція «Безперервний професійний розвиток» – інноваційною, рефлексивною компетентностями та здатністю до навчання впродовж життя⁸⁷³.

Зважаючи на уніфікований підхід до компетентностей сучасного вчителя, вважаємо, що основними напрямками оновлення навчальних дисциплін має

873 Професійний стандарт за професіями «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-po>

стати інтеграція освітніх компонентів, системність їх змісту, представлення змістових інтегрованих ліній; врахування найновітніших досягнень науки та техніки; науково обґрунтований та якісний відбір фахових та фундаментальних знань; застосування наскрізного принципу побудови навчальних планів, що передбачає створення інтегрованих навчальних курсів; передбачення можливостей різних модифікацій предметного змісту, залежно від регіонального спрямування, етнокультурного та соціокультурного середовища.

Професійна підготовка майбутнього вчителя містить теоретичну та практичну складову, цикли освітніх компонентів загальної та професійної підготовки. Загальний та професійний цикли мають обов'язкові освітні компоненти та дисципліни вільного вибору, які формують індивідуальну освітню траєкторію майбутнього вчителя. Професійна підготовка у ЗВО має забезпечити здобувачів знаннями про подальшу професійну діяльність та компетентностями, необхідними для її успішного здійснення; сформувати здатність до педагогічної рефлексії як професійно важливої якості майбутнього вчителя, яка дозволить аналізувати та коректувати професійні дії вчителя, педагогічно доцільно вибудовувати педагогічну взаємодію; сформує гуманістично спрямований підхід майбутнього вчителя до педагогічної діяльності, розкриє його педагогічні здібності тощо.

Концепція розвитку педагогічної освіти акцентує увагу на безперервній педагогічній практиці як обов'язковій складовій освітнього процесу підготовки здобувача вищої або фахової передвищої освіти до педагогічної професії. Для виконання цього ключового завдання обсяг практичної підготовки має складати не менше 30 кредитів ЄКТС у межах обов'язкової частини бакалаврських та 30 кредитів ЄКТС у межах магістерських програм. Зазначено, що за умов індивідуальної освіти чи практичної педагогічної діяльності практична підготовка може бути збільшена⁸⁷⁴.

⁸⁷⁴ Концепція розвитку педагогічної освіти. 2018. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

Результати педагогічної практики стають основою для написання бакалаврських та магістерських наукових проєктів, студентських наукових робіт. За час роботи в школі студенти допомагають класному керівникові у навчально-виховній роботі з учнями: перевіряють учнівські роботи, зошити і щоденники, підтримують зв'язки з батьками, беруть участь у репетиціях, пов'язаних з підготовкою до позакласних виховних заходів; готують дітей до участі в предметних та художніх олімпіадах; проводять з дітьми ігри, екскурсії, вечори, диспути тощо⁸⁷⁵.

Практиканти набувають професійних компетентностей у процесі проведення виховних заходів з учнями та їхніми батьками, зосереджуючи увагу на компонентах взаємодії «вчитель – учень - батьки». Така роль для студента-практиканта є незвичною та новою, що посилює інтернальні якості його особистості, інтегрує навчальну та професійну діяльність, створює умови для самовизначення у майбутній професії.

У становленні професійності особистість проходить чотири етапи оволодіння професією: початковий рівень оволодіння професією (адаптація до неї, первинне засвоєння чинних норм, необхідних технологій тощо); рівень фахової майстерності (використання у своїй діяльності кращих зразків професійного досвіду, оволодіння прийомами індивідуального та особистісно-орієнтованого підходу до суб'єктів взаємодії); рівень самоактуалізації в професії (усвідомлення можливостей професії для розвитку особистості, саморозвиток за допомогою професії) та найвищий рівень – рівень творчості фахівця (особистісний творчий вклад, внесення авторських пропозицій щодо окремих завдань, прийомів, засобів, методів, форм організації процесу навчання, створення нових систем ефективної взаємодії). На цьому рівні особистість досягає професійної успішності, її професіоналізм досягає вершин

875 Євтух М. Б. Пріоритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти. *Педагогічна і психологічні науки України*. Київ: Педагогічна думка, 2012. Т.5. Вища освіта. С.228-241.

свого розвитку, а професійна діяльність перетворюється у творчу, рефлексивну та самодостатню⁸⁷⁶.

Уважаємо, що у сучасних умовах реформування системи освіти, перебудови середньої і вищої школи ідеї В. Сухомлинського про підготовку справжнього педагога-вихователя молодого підростаючого покоління набувають особливої актуальності. Вони збагачують сучасну практику підготовки вчителів, сприяють оволодінню молодими спеціалістами основами педагогічної майстерності. Отже, вміле, розумне використання педагогічних ідей Т. Шевченка, В. Сухомлинського як і інших видатних діячів і педагогів минулого про високе покликання вчителя допоможе нам правильніше підійти до вирішення окресленої проблеми нині.

Слушною є позиція Т.Скорик щодо чинників становлення професійної успішності майбутнього вчителя: соціально-педагогічна спрямованість особистості, стійкий інтерес до педагогічної діяльності, педагогічна компетентність, професійно значущі психо-фізіологічні властивості вчителя (педагогічні здібності, емоційний інтелект, працездатність), соціальний інтелект та найбільш значимі для вчительської праці soft skills (вміння полагоджувати конфлікти, працювати в команді, управляти своїм часом, розуміння важливості deadline)⁸⁷⁷. Зазначимо, що саме ці компоненти слугують основою для визначення технологій педагогічної освіти, змісту, методів, засобів та форм підготовки майбутнього вчителя. Та у системі педагогічних знань, які отримують майбутні вчителі, як і раніше важливу роль відведено формуванню їх світогляду вивченню рідної мови. І все ж таки ми є свідками того, що багато студентів, в тому числі і майбутніх учителів, до цього часу усвідомили необхідності вивчення і спілкування українською мовою. Звичайно, що це є результатом низької національної самосвідомості української

876 Євтух М.Б., Скорик Т.В. Акмеологічний підхід до становлення професійної успішності майбутнього вчителя. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* 2020. Випуск. 7 (163) С.8-13, с.10-11.

877 Євтух, М., Яшник С. Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності. *Вища освіта України: ризики, сподівання, успіхи* Київ, 2015. С. 91-131.

нації, що пов'язано із складною трагічною долею українського народу, який довгий час був вимушений дбати не про свою духовну культуру, духовні потреби, а про виживання. Чи не найповніше питання історії утвердження української мови як державної, формування засобами мови національної свідомості і національної гідності сприймається і осмислюється, запам'ятовується і засвоюється саме на заняттях (лекціях і семінарських заняттях та під час самостійної роботи з літературою). Студенти, майбутні вчителі мають можливість простежити, яких складних випробувань зазнала українська мова в своєму розвитку, хоча й були великі злети. І все ж таки, попри всі наслідки тяжкого гніту український народ, який героїчно захищав свої землі протягом багатьох століть від різного роду загарбників, зберіг і свою мову, і традиції, і систему виховання.

Майбутні вчителі повинні знати, що боротьба за мову – за право навчатися рідною мовою і творити нею – ускладнювалась і загострювалась появою двох ганебних актів державної сваволі російського царату: циркуляр П. Валусєва (1863), який забороняв уживати українську мову у книжках та пресі, ставити п'єси українською мовою, а також Емський указ (1876), яким заборонялося не тільки друкування книжок українською мовою, а й взагалі українська мова. Зрозуміло, що це негативно вплинуло на розвиток української культури в цілому і освіти в Україні зокрема. Це була доба важкого спаду національної ідеї. За висловом І. Франка, який глибоко переживав за долю українського народу, боровся за національну школу, «на Україні українське слово, прибите урядовим обухом, завмерло зовсім». Саме І. Франко у цій запеклій боротьбі нагадував своєму народові про те, що тільки в умовах власної держави соборної самостійної України, український народ може «навчитися чути себе українцями».

М. Драгоманов у своїй статті «По вопросу о малорусской литературе» стверджує, що «українцям залишається тільки йти своєю дорогою і працювати, й працювати для свого народу, надіятися тільки на свої сили, не звертаючи

надто великої уваги на постійних круків, ні на тих, що каркають безглуздими циркулярами, ні на тих, які думають збити їх з природньої дороги».

Хіба не актуальні ці слова сьогодні, коли ми маємо свою державу, маємо свою національну програму реформування освіти? А думка М. Драгоманова про те, замість розмов про святощі української мови, треба давати в народ, поза всім іншим літературу «утилітарну й просвітню» - тоді вона остаточно вкорениться! Як вірно зазначає сучасний науковець-літератор Л. Новиченко⁸⁷⁸, це заклик, просто-таки адресований більше ніж через сто років у наші часи. Хоч і прийнято закон про державність української мови, але на жаль ще і сьогодні бракує багатьох підручників для вищої та середньої загальноосвітньої школи і немає галузевих, спеціальних словників та іншої відповідної літератури, які могли б формувати світогляд майбутнього вчителя.

Через безліч подібних прикладів історико-педагогічної спадщини українського народу ми можемо і зобов'язані переконувати тих студентів, що до цього часу не розуміють і не усвідомлюють необхідності вивчення і спілкування рідною мовою, що справжня національна гідність немислима без поваги до рідної культури, національних освітніх традицій, що першоосновою процесу відродження національної системи виховання є повернення до своїх національних коренів, до скарбів народної педагогічної мудрості. Знати мову того народу тієї держави, де ти живеш, є не тільки життєвою необхідністю, а й громадянським обов'язком і ознакою високої культури людини.

Отож, узагальнюючи особливості підготовки сучасного вчителя у закладах вищої освіти для Нової української школи, виокремимо основні характеристики цього процесу:

- оновлення освітніх програм підготовки вчителя у відповідності до виокремлених компетентностей професійного стандарту вчителя закладу початкової освіти, вчителя закладу загальної середньої освіти;

⁸⁷⁸ Новиченко Л.М. Просвітитель // Штрихи до наукового портрета Михайла Драгоманова: зб. наук. праць. Київ: Наук. думка. 1997. С. 21.

- оновлення змісту, форм, методів і засобів організації освітнього процесу підготовки вчителя у напрямі введення інновацій, інтеграції, диверсифікації;

- посилення вектору академічної мобільності здобувачів педагогічної освіти, що уможлиблює поліваріантність, альтернативність освітніх компонентів та розвиток полікультурної компетентності;

- поглиблення практико-орієнтованого та суб'єкт-орієнтованого навчання як необхідної умови забезпечення становлення професіоналізму майбутнього вчителя;

- акцентування на розвитку інноваційного мислення, компетентностях успішного вчителя як вчителя нового покоління К-суспільства.

Таким чином, виклики часу зумовили необхідність розроблення Концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова українська школа». Документом проголошено збереження цінностей дитинства; необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, розвитку здібностей здобувачів освіти, створення навчально-виховного середовища. Все це сукупності забезпечувало педагогічний комфорт і процес вияву творчості дітей. Нова українська школа повинна давати учням не тільки знання, а й вміння застосовувати їх у житті.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**Дічек Наталія Петрівна
Саух Петро Юрієвич
Євтух Микола Борисович
Бойченко Михайло Іванович
Антонець Наталія Борисівна
Загородня Алла Анатоліївна
Шевченко Світлана Миколаївна**

**Парадигми розвитку та тенденції реформування
шкільної освіти в Україні у добу незалежності**

монографія

(Електронне видання)

Обсяг вид. 20,0 авт. арк.

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ,
вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;
тел./факс: (044) 481-38-85
e-mail: book-xl@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08. 2009 р.